

Universidade de Lisboa  
Faculdade de Letras



Faculdade de Letras

**Expressões idiomáticas na área das emoções  
em Português e Romeno**

Cristina Drăghici

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa  
Especialização em Metodologia do Ensino de Português LE/L2

Lisboa  
2009

Universidade de Lisboa  
Faculdade de Letras

Departamento de Língua e Cultura Portuguesa

**Expressões idiomáticas na área das emoções  
em Português e Romeno**

Cristina Drăghici

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria José dos Reis Grosso  
**Dissertação de Mestrado em:** Metodologia do Ensino do Português  
LE/L2

Lisboa  
2009

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas cujos nomes queria mencionar.

Os meus agradecimentos vão, em primeiro lugar, para a Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria José dos Reis Grosso, a minha orientadora, cujo apoio foi imprescindível na realização desta dissertação.

À Prof<sup>ª</sup>. Doutora Inocência Mata, que foi a principal responsável pela escolha do Mestrado em Ensino de Língua e Cultura Portuguesa.

Ao António M. Ferro, ex-leitor de Português na Faculdade de Línguas Estrangeiras de Bucareste, por ter fomentado o meu interesse pelo Português.

À Simina Popa, pela confiança na minha capacidade e pelo apoio que me ofereceu desde o início e durante todo este difícil caminho.

Ao Danislav Jeraj, amigo e colega de mestrado, pelo constante apoio e pela amizade.

À Binte Insa e à Jania Salazar, por me terem acompanhado em muitos momentos difíceis.

À Ana Olivia Sanchez, pela confiança e pelas constantes palavras de encorajamento.

Às minhas irmãs Gabriela e Mihaela e à minha mãe.

## **Lista de Símbolos e Abreviaturas**

ALS	Aquisição da Língua Segunda
EI	Expressão idiomática
EIs	Expressões idiomáticas
ex.	por exemplo
IAC	Instituto de Alta Cultura
IC	Instituto Camões
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LE	Português Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PB	Português Brasileiro
PE	Português Europeu
PLE	Português Língua Estrangeira
PT.	Português
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
RO.	Romeno

## **Lista de Figuras**

Figura 1	O MEDO: modelo icónico e arquimetáforas, Pamies e Iñesta (2000)	32
Figura 2	Os primitivos semânticos, Wierzbicka, A. (2009b)	35

## **Lista de quadros**

Quadro 1	Competências gerais (adaptado do QECR)	93
----------	--	----

<b>ÍNDICE</b> .....	iv
Resumo .....	vi
Abstract .....	vii
 <b>INTRODUÇÃO</b>	
1. Introdução geral .....	1
2. Motivação e objectivo de estudo .....	1
3. Limitações do estudo .....	3
3. Metodologia .....	3
5. Organização do estudo .....	5
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O ensino de Português como Língua Estrangeira na Roménia</b>	
1. A Roménia e a língua romena .....	6
2. A língua portuguesa na Roménia .....	7
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A fraseologia</b>	
1. Introdução .....	11
2. Os estudos fraseológicos .....	11
2.1. Estudos em Portugal sobre a fraseologia e sobre as EIs .....	13
2.2. Estudos na Roménia sobre a fraseologia e sobre as EIs .....	16
3. Definição e objecto de estudo .....	19
4. As expressões idiomáticas .....	20
4.1. O processamento das expressões idiomáticas .....	21
4.1.1. A teoria não-composicional .....	21
4.1.1.1. Modelo de processamento literal .....	22
4.1.1.2. Modelo de processamento simultâneo .....	22
4.1.1.3. Modelo de processamento idiomático .....	23
4.1.2. A teoria composicional das EIs .....	24
4.1.3. A teoria híbrida .....	24
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A linguagem figurada e a metáfora</b>	
1. Introdução .....	27
2. Definição da metáfora .....	27
3. A abordagem cognitiva das metáforas .....	28
3.1. Metáforas estruturais .....	29
3.2. Metáforas orientacionais .....	30
3.3. Metáforas ontológicas .....	31
3.4. Metáforas contentores .....	31
4. A personificação .....	32
5. A metonímia .....	32
6. O modelo icónico e as arquimetáforas .....	33
7. Os primitivos semânticos .....	35
8. A léxico-génese .....	36
9. Universais conceptuais e linguísticos .....	36

10. Categorização .....	37
11. Motivação .....	38
12. Iconicidade .....	38
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>As emoções</b>	
1. Introdução .....	40
2. Enquadramento teórico .....	41
3. A linguagem da emoção .....	45
4. Emoções positivas e negativas .....	48
4.1. O medo .....	50
4.2. A raiva .....	50
4.3. A felicidade .....	50
4.4. O amor .....	51
4.5. A tristeza .....	51
5. As emoções e o ensino .....	52
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>As EIs e as emoções: análise do <i>corpus</i></b>	
1. Introdução .....	54
2. O medo .....	54
3. A raiva .....	63
4. A felicidade .....	72
5. O amor .....	76
6. A tristeza .....	80
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>A didáctica e o ensino de EIs na LE</b>	
1. A competência comunicativa em LE e as EIs.....	90
1.1. Introdução .....	90
1.2. As competências gerais .....	91
1.3. As competências comunicativas .....	94
1.3.1. As competências linguísticas .....	94
1.3.2. As competências sociolinguísticas .....	96
1.3.3. As competências pragmáticas .....	96
2. Os dicionários de EIs em Português e Romeno .....	97
3. A aquisição das EIs em contexto formal .....	101
3.1. Introdução .....	101
3.2. O falante nativo .....	101
3.3. A aquisição das EIs por falantes não-nativos .....	102
3.4. As estratégias cognitivas e o ensino/aprendizagem das EIs .....	105
4. As EIs e a tradução .....	109
<b>CONCLUSÕES</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	113
<b>ANEXOS</b> .....	124

## **Expressões idiomáticas na área das emoções em Português e Romeno**

### **Resumo**

Este trabalho trata das expressões idiomáticas (fraseologias) na área das emoções em Português e Romeno. As expressões idiomáticas são consideradas como pertencentes à herança linguística e cultural de um povo porque cristalizam na língua experiências e maneiras de ver o mundo que são típicas desse povo. Partimos da hipótese de que estas unidades apresentam um grau de dificuldade elevado para os falantes/aprendentes de uma língua estrangeira por várias causas. As causas da dificuldade podem ser internas, devido à natureza intrínseca das expressões idiomáticas (idiomaticidade, estruturas fixas, etc.) ou externas (o contexto formal da aula, a ausência de uma metodologia no ensino/aprendizagem das expressões idiomáticas em língua estrangeira, a ausência de dicionários específicos, etc.). Pensando nestas dificuldades e no papel que as expressões idiomáticas têm no desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira, considerámos necessário encontrar uma maneira possível de trabalhar com as expressões idiomáticas na sala de aula e procedemos à recolha de um *corpus* de expressões idiomáticas da área das emoções humanas. A escolha da área semântica das emoções não foi aleatória, mas determinada pelo papel central que estas têm no desenvolvimento pessoal e social de qualquer indivíduo. Realizámos uma classificação contrastivo-cognitiva das expressões idiomáticas que expressam emoções básicas em Português e Romeno. Acreditamos que o facto de realçar os processos de categorização cognitiva na língua materna facilita a memorização e produção de expressões idiomáticas na língua estrangeira porque, ao desvendar certos mecanismos conceptuais (metáfora conceptual, metonímias, etc.) o aprendente fica estimulado a encontrar semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira. Face aos resultados obtidos da comparação cognitiva das expressões idiomáticas na área das emoções nas duas línguas, sugerimos que uma organização conceptual seria a mais indicada no ensino/aprendizagem das expressões idiomáticas e propomos *os modelos icónicos e as arquimetáforas* como uma opção possível de organização conceptual.

Palavras-chave: fraseologias, expressões idiomáticas, emoções, metáfora conceptual, modelo icónico e as arquimetáforas

# Idioms of Emotion in Portuguese and Romanian

## Abstract

This study deals with idioms (phraseologies) of emotion in Portuguese and Romanian. Idioms are considered to belong to the linguistic and cultural heritage of a people because they crystallize in language experiences and ways of seeing the world, which are representative for that people. We assumed that these items pose a high degree of difficulty to foreign language learners for various reasons. These reasons can be of an internal nature, due to the intrinsic nature of the idioms (idiomaticity, fixed structures, etc.) or of an external one (the formal environment of the classroom, the lack of a methodology in teaching/learning idioms in a foreign language, the lack of specialized dictionaries, etc.). Having in mind these difficulties and the role that idioms play in the development of the foreign language communicative competence, we considered necessary to find a possible way of working with idioms in the classroom and we proceeded with the collection of a *corpus* of idiomatic expression in the field of emotion. The choice of the semantic field of emotion was not arbitrary, but determined by the central role that these play in the personal and social development of all individuals. We made a contrastive-cognitive classification of the idioms that express basic emotions in Portuguese and Romanian. We believe that by emphasizing the cognitive categorization processes in the maternal language the memorizing and production of idioms in the foreign language is facilitated because, by revealing the conceptual mechanisms (conceptual metaphor, metonymy, etc.), the learner is encouraged to find similarities and differences between the maternal and the foreign language. Given the results of the cognitive comparison of idioms of emotion in both languages, we suggest that the conceptual organization would be more appropriate in the teaching/learning of idioms and we propose the *iconic models and the archimetaphors* as a possible option of conceptual organization.

Keywords: Phraseology, Idioms, Emotions, Conceptual Metaphor, Iconic Models and Archimetaphors

# INTRODUÇÃO

## **Introdução geral**

A investigação presente tem o título “Expressões idiomáticas na área das emoções em Português e Romeno”. O estudo pretende evidenciar, nas duas línguas mencionadas, algumas características das fraseologias e, em especial das expressões idiomáticas, no campo semântico das emoções através de uma análise contrastiva e de perspectivas cognitivas, como também argumentar a favor da utilização dos resultados da pesquisa para o ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE<sup>1</sup>).

## **Motivação e objectivo de estudo**

A produção numa língua estrangeira, oral ou escrita, não é, de acordo com Cowie e Howarth, um processo espontâneo, mas um processo “characterized by the appropriate use of prefabricated, memorized lexical complexes” (1996: 87). Embora esse facto seja reconhecido pela maioria dos investigadores, existem poucos estudos sobre a competência fraseológica numa língua estrangeira e sobre a forma como esta competência é adquirida.

A motivação para este trabalho está relacionada com a dificuldade apresentada pela compreensão e aquisição de fraseologias de PLE para os falantes de Romeno. A escolha foi motivada igualmente por um interesse pessoal na área das expressões idiomáticas (doravante EIs) que, na nossa opinião, “encapsulam” numa forma linguística experiências socioculturais de um povo e pela curiosidade de saber como essas experiências se reflectem nas EIs de Português e Romeno.

Dentro do campo fraseológico temos escolhido principalmente as EIs que, para Jorge, representam “repositórios e carregam às suas costas o peso da história de uma língua” e que embora representem “valores estáticos e cristalizados” são “um mistério para o falante de uma outra língua” (2001: 221). Como “cristalizam” experiências da

---

<sup>1</sup> Entende-se por PLE, a língua portuguesa ensinada como língua estrangeira em contexto formal.

vida humana, as EIs são consideradas como um terreno privilegiado de expressão das emoções (Vilela, 2002).

Partimos da hipótese, reforçada pela investigação nesta área, de que as EIs colocam dificuldades de compreensão e aquisição aos falantes não-nativos. Como pudemos averiguar na nossa pesquisa sobre a investigação na área de ensino/aprendizagem de EIs, as dificuldades encontradas pelos falantes/aprendentes de uma LE<sup>2</sup>, e neste caso de PLE, podem ter como causas, entre outras:

- (i) as fortes interferências da língua materna (LM);
- (ii) a dificuldade geral na aprendizagem de fraseologias devido à falta de conhecimentos (principalmente de origem sócio-cultural) na língua-alvo;
- (iii) a falta de critérios na organização destas nos manuais;
- (iv) a insuficiente atenção dada às fraseologias e a ausência de uma metodologia adequada para o ensino das fraseologias na LE (como também na LM).

Foi escolhido o campo das emoções porque, além de fornecer uma organização semântica coerente, poderá oferecer uma comparação linguística e cultural entre as duas línguas no que concerne o relacionamento humano. A fraseologia, e as EIs em especial, apresentam aspectos culturais de um povo porque expressam as emoções, os afectos, as ideias e os valores sociais e culturais específicos.

Um dos propósitos deste trabalho é de apresentar, através da comparação contrastivo-cognitiva entre as EIs do Português e do Romeno, um modelo aplicável ao ensino/aprendizagem das EIs em contexto formal. Acreditamos que o bom domínio das EIs, devido ao carácter omnipresente destas na linguagem oral, contribuiria em alto grau para o desenvolvimento da competência comunicativa na LE.

Como o Português e o Romeno são línguas de origem latina e partilham influências culturais europeias, propomo-nos também verificar em que medida os conceitos metafóricos subjacentes às EIs reflectem essa herança comum.

---

<sup>2</sup> Entende-se por LE uma língua estrangeira aprendida num contexto formal.

A importância da aprendizagem das fraseologias e das EIs é realçada por Cooper que afirma que “mastery of an L2<sup>3</sup> may depend in part on how well learners comprehend initially and produce eventually the idioms encountered in everyday language” (1999: 234). Através do nosso estudo esperamos, em primeiro lugar, constituir um *corpus* de expressões idiomáticas em Português e Romeno na área das emoções e, em segundo lugar, e com o apoio desse *corpus* mostrar que uma organização conceptual seria uma das formas de introduzir as EIs no ensino de PLE a estudantes romenos.

### **Limitações do estudo**

A análise que nos propomos desenvolver é de carácter teórico, apresentando um modelo possível de ensino das EIs. Acreditamos que para o ensino/aprendizagem das EIs é necessário abordar métodos diversos, conforme as necessidades de aprendizagem dos falantes/aprendentes.

Decidimos que para a presente pesquisa não era preciso recolher um *corpus* exaustivo<sup>4</sup> de EIs, devido à extensão do nosso trabalho e visto que o objectivo era o de identificar padrões (em especial semânticos e cognitivos) que nos permitissem fazer uma comparação contrastivo-conceptual das EIs nas duas línguas e propor um modelo de ensino/aprendizagem das EIs para os aprendentes romenos de PLE.

Esperamos, apesar do carácter teórico desta pesquisa, que no futuro nos seja permitido aplicar o modelo proposto na aula de PLE e dar desta forma um carácter mais prático ao presente trabalho.

### **Metodologia**

Para poder efectuar uma comparação entre as EIs da língua portuguesa e da língua romena na área das emoções humanas foi necessário seleccionar um *corpus* de

---

<sup>3</sup> Entende-se por L2 ou língua segunda qualquer língua aprendida depois da língua materna. A L2 é por tanto uma língua não-materna que pode ser a língua oficial, a língua de socialização ou uma LE. Para efeitos deste trabalho, a não ser que seja especificado diferentemente, considerámos L2 como sinónima de LE e refere-se a qualquer LE aprendida em contexto formal. Para mais detalhes sobre estes conceitos, veja-se Grosso (2005) e Ançã (2005).

<sup>4</sup> Reconhecemos que a tarefa de constituir um *corpus* exaustivo seria quase impossível devido à características intrínsecas das EIs (como a predominância destas no discurso oral e não no discurso escrito que é ainda a principal fonte de informação dos dicionários específicos) e às deficiências existentes na investigação nesta área.

EIs das duas línguas. No processo de constituição do *corpus* foram seguidas várias etapas. Numa primeira fase procedeu-se à recolha do *corpus*. Esta foi efectuada a partir de:

- (i) dicionários de fraseologias monolingues e bilingues publicados nas duas línguas e
- (ii) dicionários explicativos (para a recolha e também para esclarecimentos relacionados com o significado ou o contexto).

Esta metodologia tem a vantagem de permitir encontrar um leque de expressões que facilita a organização semântica<sup>5</sup> pretendida para a presente investigação e a desvantagem de não fornecer informações sobre a frequência<sup>6</sup> de utilização, sobre a actualidade das expressões, etc. Ainda Jorge (1991) repara que uma classificação pragmática, permitiria “uma mesma convergência de valores e saberes. O sistema conceitual mostra que a organização profunda e mental não difere de uma língua para outra”, o que demonstraria na opinião da autora a natureza universal das relações humanas. Uma abordagem pragmática, entendida como o estudo da linguagem em contexto, neste caso o contexto emocional, seria a única maneira de explicar o “caminho inferencial” percorrido por um falante não-nativo para chegar a perceber uma EI como transparente (Vega-Moreno, 2003: 389).

O critério de selecção das EIs baseou-se num enquadramento teórico prévio das emoções humanas em geral. Foram escolhidas as emoções como perspectiva de estudo por representarem uma área fundamental da vida humana e pela sua presença num grande número de EIs. Uma vez seleccionado o *corpus*, tentámos definir quais as emoções específicas que iam fazer parte deste estudo. Procedemos primeiramente a efectuar uma selecção das EIs que nos permitisse enquadrar as expressões conforme os critérios definidos em EIs que expressam as emoções básicas<sup>7</sup> *amor, ódio, alegria/felicidade, tristeza, medo, coragem, raiva/irritação, surpresa*. Por motivos de relevância para o presente trabalho, decidimos tratar apenas cinco emoções: *medo, raiva/irritação, amor, alegria/felicidade e tristeza*.

---

<sup>5</sup>cf. Jorge a orientação semântica “engloba as categorias que se organizam em torno de um conceito, mais geral e abrangente, e que sugere uma interpretação semântica das EIs” (1991: 107).

<sup>6</sup> Não temos conhecimento de estudos de frequência das EIs em Português ou Romeno. Para o Português existe um estudo de frequência das colocações ou combinatórias lexicais. Veja-se informação mais detalhada em [http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica\\_de\\_corpus/projecto\\_combina.php](http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/projecto_combina.php).

<sup>7</sup> Veja-se a informação sobre as emoções básicas no capítulo dedicado às emoções.

## **Organização do estudo**

O presente estudo é constituído por uma introdução geral e por seis capítulos. Na introdução apresentamos a motivação e a metodologia do presente trabalho. No primeiro capítulo fazemos um enquadramento sintético da Roménia do ponto de vista sócio-cultural e linguístico e um histórico do ensino de Português na Roménia. No segundo capítulo empreendemos um enquadramento teórico das fraseologias, um histórico dos estudos fraseológicos em Portugal e na Roménia para depois nos debruçar sobre as EIs e o processamento destas. O terceiro capítulo abrange o estudo da linguagem figurada e das metáforas, tendo em conta a relação entre as EIs e a metáfora, como também outros processos cognitivos. No próximo capítulo apresentamos as emoções em geral e as emoções básicas escolhidas para a presente pesquisa, para depois no quinto capítulo apresentar as EIs agrupadas segundo as emoções básicas escolhidas e uma análise dos resultados. O sexto capítulo trata a competência comunicativa e as competências gerais, enfocando as características inerentes ao ensino/aprendizagem das EIs, continuamos com os dicionários fraseológicos existentes nas duas línguas, para depois tratar a aquisição das EIs por falantes não-nativos e as estratégias cognitivas e a tradução das EIs. No final do nosso trabalho apresentamos as conclusões.

## CAPÍTULO I

### O ensino de Português como Língua Estrangeira na Roménia

#### 1. A Roménia e a língua romena

A Roménia é um país situado no sul - leste da Europa Central<sup>8</sup> e a língua romena pertence à família das línguas românicas. O Português e o Romeno são as línguas de origem latina mais afastadas do centro do Império Romano, por isso apresentam particularidades distintas em relação às outras línguas românicas.

A língua romena é língua oficial na Roménia, na República Moldávia<sup>9</sup>, e na Província Autónoma Voivodina (Sérvia). É falada em zonas dos países vizinhos como a Ucrânia, a Hungria, a Sérvia (Valea Timocului) e na Bulgária. Devido a emigrações mais antigas, é falada também no Israel, nos EUA, no Canadá, e ultimamente há uma importante comunidade de falantes de Romeno em Itália, Espanha e de menor importância em Portugal.

A língua romena é uma língua que pertence ao ramo das línguas românicas orientais, junto com o italiano e o dalmata (hoje desaparecido). A definição genealógica da língua romena, segundo o linguista romeno Alexandru Rosetti é a seguinte: “Limba româna este limba latină vorbită în mod neîntrerupt în partea orientală a imperiului roman, cuprinzând provinciile dunărene romanizate (Dacia, Panonia de sud, Dardania, Moesia superioara și inferioară), din momentul pătrunderii limbii latine în aceste provincii și până în zilele noastre”<sup>10</sup>(1968: 77).

O processo de formação da língua romena tem semelhanças ao da formação da língua portuguesa. Os dois territórios foram conquistados pelo Império Romano e o latim substituiu a pouco e pouco as línguas nativas, sendo que depois o latim falado nos respectivos territórios sofreu as influências das línguas de vários povos migratórios. Se no caso do Português a influência foi principalmente alemã e árabe, no caso do Romeno

---

<sup>8</sup> Tem como vizinhos a Norte e a Leste a Ucrânia e a Republica Moldova, a Hungria e a Sérvia no Oeste e a Bulgária no Sul. No Sul-Este a Roménia tem uma parte do litoral do Mar Negro.

<sup>9</sup> Denominada, por razões políticas, durante o regime soviético e também depois da independência como “língua moldava”.

<sup>10</sup> “A língua romena é a língua latina falada sem interrupções na parte oriental do Império Romano, abrangendo as províncias danubianas romanizadas (Dácia, Panónia do sul, Dardânia, Moesia superior e inferior), a partir da entrada da língua latina nestas províncias e até aos nossos dias” (nossa tradução).

esta foi maioritariamente eslava. Mais tarde, as duas línguas sofreram influências do latim e respectivamente eslavo eclesiástico e igualmente influências das principais línguas da cultura europeia, com particular destaque para o francês<sup>11</sup>.

## **2. A língua portuguesa na Roménia**

O ensino do Português na Roménia começou em 1973 no Departamento de Linguística Românica da Universidade de Cluj. Conforme Mariana Ploae-Hanganu (1996), houve negociações entre Portugal e a Roménia em 1944 que visavam a abertura de um leitorado de Português em Bucareste, negociações que ficaram sem resultado. Em 1974 após uma visita da presidente do Instituto de Alta Cultura (IAC), Maria de Lourdes Belchior e de Jacinto Prado Coelho, abriu-se uma secção portuguesa na Faculdade de Filologia de Bucareste que, além de leitores oficiais como Carlos Lelis ou José Bettencourt Gonçalves, entre outros, beneficiou do apoio de professores, jornalistas e artistas romenos que tiveram um papel importante na criação de instrumentos de estudo e na difusão da língua e cultura portuguesa.

O período de início viu surgir também obras fundamentais para o ensino de Português na Roménia, como dicionários, gramáticas, estudos linguísticos, manuais de Português, traduções literárias, elaborados por autores maioritariamente romenos.

Desde o início, o ensino de Português e a promoção da língua e cultura portuguesa tiveram o apoio do Instituto Camões (na altura IAC) que disponibilizou tanto um importante acervo de livros e outros materiais, como bolsas de estudo e estágios de especialização a alunos e professores romenos, facto que contribuiu para a criação de um núcleo de lusitanistas romenos.

Em 2001, inaugurou-se no espaço do leitorado de Português da Faculdade de Línguas Estrangeiras de Bucareste, o Centro de Língua Portuguesa/Instituto Camões (CLP/IC) na presença de Jorge Couto, o presidente do IC na altura. No que respeita à importância curricular nesta faculdade, a língua portuguesa estudou-se como

---

<sup>11</sup> Uma análise do vocabulário fundamental romeno levada a cabo pelo linguista Marius Sala (1988: 19-79), tem como base um fundo de 2581 palavras cujas etimologias são as seguintes: origem românica 71,66% (30,33% herdadas de latim, 22,12% francesas, 15,26% latim savante, 3,95% italianas), formações internas 3,91% (a maioria baseadas em étimos latinos), eslavas 14,17% (9,18% eslavo antigo, 2,6% búlgaras, 1,12% russas, 0,85% sérvio-croatas, 0,23% ucrânicas, 0,19% polacas), alemães 2,47%, neogregas 1,7%, traco-dácicas 0,96%, húngaras 1,43%, turcas 0,73%, inglesas 0,07%, onomatopeias 0,19%, origem incerta 2,71%.

especialidade B<sup>12</sup> até 1999 e, a partir de 2000, como especialidade A, sendo neste momento língua de estudo A, B e C (opcional).

Hoje em dia a difusão da língua e da cultura portuguesa, além do apoio dado pelo IC, é apoiada pelas numerosas traduções da literatura portuguesa, desde escritores consagrados como Camões, Eça de Queirós, Fernando Pessoa, José Saramago, António Lobo Antunes, Agustina Bessa-Luís, Camilo Castelo Branco, Almeida Garrett, a escritores pertencentes às novas gerações como José Luís Peixoto ou aos países de língua oficial portuguesa como Mia Couto.

O interesse pela língua e cultura portuguesa reflecte-se no grande número de pessoas que procuram estudar o Português, número que é considerado por Patrícia Ferreira, leitora de Português em Bucareste entre 2006-2009, como “espantoso” tanto ao nível universitário como nos centros que disponibilizam cursos livres de Português. Segundo os últimos dados oferecidos pelo leitorado de Português em Bucareste, a língua portuguesa foi estudada no ano lectivo 2008/2009 por 844 alunos em estabelecimentos oficiais de ensino compostos por cinco universidades das cidades mais importantes da Roménia (Bucareste, Constança, Iasi, Cluj e Timisoara<sup>13</sup>) e em três liceus.

As razões para estudar Português são variadas, desde um interesse pela língua e cultura portuguesa, ou pela cultura brasileira (mais conhecida devido à presença das telenovelas brasileiras), como pela possibilidade real de utilizar o Português como língua de trabalho visto que, além de algumas multinacionais, um grande número de empresas portuguesas têm encontrado na Roménia a possibilidade de desenvolver os seus negócios.

Os começos do ensino de Português na Roménia não foram fáceis uma vez que, ao contrário de que acontecia com outras línguas de maior circulação no espaço europeu, não existia material didáctico concebido para ensinar o Português a falantes de Romeno. Como mencionámos anteriormente, a pouco e pouco começara a ser criado um conjunto de instrumentos de estudo. Mas comparando de novo com línguas como o

---

<sup>12</sup> Na licenciatura de línguas estrangeiras os estudos são divididos entre duas línguas obrigatórias, A e B. A língua A determina a especialidade e tem uma percentagem maior de aulas.

<sup>13</sup> O ensino de português em Timisoara começou em Setembro de 2009, por enquanto como curso facultativo.

Inglês, o Francês, o Alemão, o Italiano, o Russo, etc., a produção de materiais didáctico-pedagógicos para o Português continua fraca e às vezes de pouca qualidade<sup>14</sup>.

O Português ensinado na Roménia é o Português Europeu (PE) e todas as cadeiras, incluindo a de literatura, tratam temas, na sua maioria, relacionados com o PE. O Português é ensinado num contexto formal e o contacto com textos autênticos é escasso ou inexistente, ao contrário do que acontece com outras línguas de maior circulação. Na Roménia existe quase exclusivamente contacto com o Português do Brasil (PB), devido à presença importante nos programas de televisão, ao longo dos anos, das telenovelas brasileiras e de menor importância da música brasileira.

Alguns dos estudantes que estudam Português na licenciatura podem ter conhecimentos prévios de Português<sup>15</sup>, mas o único nível existente para o primeiro ano de estudo universitário é o nível inicial. A faixa etária dos alunos é entre 18-19 anos e consideramos que podem ser incluídos na categoria de adultos.

Os manuais que são utilizados nos níveis iniciais de ensino de PLE são os manuais portugueses concebidos para ensino de Português a estrangeiros. Estes são os manuais de “primeiro contacto” com a língua portuguesa.

Como não é nosso propósito fazer uma análise dos manuais de PLE, vamos verificar muito sumariamente como e quando são apresentadas as EIs nestes manuais. No *Português XXI*, que é um dos manuais mais utilizados no ensino de Português na Roménia, são introduzidos provérbios portugueses apenas na primeira unidade do terceiro volume, que corresponde ao nível B1 do QECR. Na quarta unidade são apresentadas doze EIs consideradas pelos autores como comuns. Na sexta unidade são apresentadas catorze EIs comparativas e na nona unidade são apresentadas oito EIs que expressariam dificuldade ou facilidade.

Um outro livro utilizado é *Vamos lá continuar* que é um livro de exercícios para os alunos de PLE que se encontram nos níveis intermédio e avançado. No capítulo “Exercícios de vocabulário” são apresentados vários tipos de exercícios onde é utilizado um número extenso de EIs apresentadas como comparações idiomáticas, EIs, metáforas idiomáticas e EIs com partes do corpo. No final do livro é oferecida também a solução a esses exercícios.

---

<sup>14</sup> Por exemplo, os dicionários bilingues de Português - Romeno contêm um número limitado de palavras; para as palavras presentes são apresentados poucos sinónimos e, com raríssimas excepções, não existe nenhuma explicação sobre contexto, frequência, nível de uso; são desactualizados, etc. Os dicionários de Romeno - Português sofrem ainda mais dos mesmos problemas.

<sup>15</sup> Por ter estudado como LE no ensino liceal.

Acreditamos que a apresentação de listas de EIs em livros cujo público declarado são os alunos de PLE não é a maneira indicada para uma aprendizagem bem sucedida das EIs porque, e de acordo com Irujo, “input without interaction is not sufficient for language acquisition” (1986b: 236). A interacção é considerada também como um processo sociocultural fundamental por Ellis (1999: 1), para quem a aprendizagem ocorre quando existe interacção interpessoal (entre pessoas) e intrapessoal (relacionada com o processamento mental). Neste caso trata-se de um livro de exercícios que pressupõe que as EIs já foram apresentadas na aula ou fazem já parte dos conhecimentos dos aprendentes. Mas, como já mencionámos, a presença das EIs nos manuais é escassa e o contacto directo com a língua portuguesa é quase inexistente. Este tipo de listas podia servir mais aos professores de PLE, como material de apoio na selecção das EIs apropriadas para as aulas.

## CAPÍTULO II

### A fraseologia

#### 1. Introdução

A fraseologia como (sub<sup>16</sup>)disciplina da linguística continua a ser considerada um campo de debates, apesar de nos últimos cinquenta anos vários autores se terem debruçado sobre o tema. O principal obstáculo encontrado no desenvolvimento da fraseologia como disciplina com plenos direitos da linguística tem sido a falta de consenso entre os investigadores no que respeita ao objecto do estudo da fraseologia e a sua taxonomia.

#### 2. Os estudos fraseológicos

As investigações sobre a fraseologia remontam ao início do século XIX, sendo o linguista francês de origem suíça Charles Bally quem argumentou pela primeira vez a necessidade do estudo científico das combinações fixas de palavras. Para designar esse tipo de combinações, Ch. Bally utilizou o termo *unidades fraseológicas*<sup>17</sup> que na acepção do linguista constituíam, juntamente com as *séries fraseológicas*, o objecto de estudo da fraseologia. Ch. Bally considerou a fraseologia como parte da lexicologia e, embora não tenha proposto critérios rigorosos<sup>18</sup> para delimitar os fraseologismos, a sua contribuição seria decisiva para o desenvolvimento ulterior da fraseologia.

As ideias de Bally foram posteriormente retomadas nos anos quarenta pelo linguista russo Vinogradov que aplicou o esquema fraseológico de Ch. Bally à

---

<sup>16</sup> Alguns autores consideram a fraseologia como uma subdisciplina da linguística (subordinada ou à sintaxe ou à lexicologia), enquanto outros a consideram uma disciplina linguística autónoma, cf. Hristea (1977) citado por Popa (2006).

<sup>17</sup> Termo utilizado em *Précis de stylistique*, Genève, 1905, no capítulo “La phraséologie” cf. Hristea, Th. (1984).

<sup>18</sup> Na concepção de Ch. Bally, para delimitar os fraseologismos temos de ter em conta *factores externos* (os fraseologismos são unidades constituídas por palavras escritas separadamente; as combinações apresentam uma tónica fixa que não permite a introdução de uma outra palavra na mesma estrutura; nenhuma palavra da combinação pode ser trocada por outra) e *factores internos*, considerados os mais importantes (o fraseologismo corresponde semanticamente a uma palavra, também chamada “termo de identificação; a perda do significado base das palavras combinadas), cf. Bally (1951: 67-87).

especificidade da fraseologia da língua russa. Para Vinogradov (1946, 1947), citado por Perez<sup>19</sup> (2000: 74), os fraseologismos podem ser classificados em função do grau de coesão e de motivação semântica nos seguintes tipos: *fusões fraseológicas*, *unidades fraseológicas* e *combinações fraseológicas*.

Os trabalhos de Vinogradov transformaram a investigação na área da fraseologia, visto que as bases teóricas que o linguista russo desenvolveu tornaram-se uma referência não somente para os investigadores russos, mas também para investigadores de vários países europeus que se encontravam na esfera de influência russa. Os estudos de Vinogradov influenciaram igualmente a investigação fraseológica romena, situação que vamos tratar mais à frente.

No Europa Ocidental serão publicados novos estudos sobre a fraseologia apenas nos anos sessenta e dentro da semântica estrutural. Trata-se dos estudos pertencentes ao linguista de origem romena Eugen Coșeriu, cuja investigação se centrou sobre o discurso e as duas formas de combinação deste: a *técnica livre do discurso* (ou as *combinações livres* determinadas pelas regras do sistema) e o *discurso repetido* (*combinações fixas* que não estão sujeitas as regras actuais da língua)<sup>20</sup>.

Tanto a corrente estrutural, como a generativa dedicaram vários estudos à fraseologia, sem lhe conseguir encontrar um lugar apropriado dentro da gramática da língua. Foi a linguística cognitiva que a partir dos anos oitenta e especialmente nos anos noventa conseguiu vitalizar a investigação fraseológica e torná-la uma parte fundamental da gramática da língua.

Cowie (1998: 1) repara que o crescente interesse pela fraseologia se reflectiu nas várias conferências internacionais e nos grandes projectos de investigação que têm transformado a investigação fraseológica num campo “of pure and applied research for Western linguists”. A recente investigação veio a afectar também a concepção atomista da teoria generativa ao colocar a noção de que “native-like proficiency in a language depends crucially on a stock of prefabricated units - or «prefabs» - varying in complexity and internal stability” (1998: 1).

Os estudos mais conhecidos dos períodos acima mencionados são os de Weinreich (1969, área da sócio-linguística), Swinney e Cutler (1979), Gibbs (1990);

---

<sup>19</sup> Veja-se uma classificação detalhada em Perez (2000: 74), e também em Cowie (1998: 4-5).

<sup>20</sup> Perez (2000), no seu trabalho sobre as unidades fraseológicas, discorre várias vezes sobre a teoria de Coseriu, veja-se por ex. pp. 44-45 e pp. 63-65.

1993; 1995), Cacciari e Tabossi (1993); Zuluaga (1980), Cowie (1983), Gläser (1986), Wierzbicka (1996-2000), Pamies e Iñesta (1999, 2000, 2001, 2002), etc.

## 2.1. Estudos em Portugal sobre a fraseologia<sup>21</sup> e sobre as EIs

Conforme mencionámos anteriormente, o interesse pela investigação na área da fraseologia tem crescido constantemente a partir dos anos noventa. Em comparação com os estudos desenvolvidos internacionalmente, em Portugal a investigação dedicada à fraseologia e às expressões idiomáticas não parece ter suscitado o mesmo interesse.

Jorge (2005) refere que no que concerne à fraseologia existem apenas alguns trabalhos pontuais sobre a sintaxe, a morfologia (nomes, advérbios e adjectivos compostos) e sobre a didáctica.

Um dos trabalhos mais conhecidos sobre a fraseologia portuguesa é o de Rodrigues Lapa, *Estilística da Língua Portuguesa*, que tem o mérito de ter sido publicado numa altura em que os estudos fraseológicos estavam nos seus primórdios<sup>22</sup>. Para o autor, a linguagem e especialmente os fraseologismos são governados por duas forças: “a herança passiva e cômoda do passado” e “a criação ativa e por vezes revolta do presente”.

No capítulo intitulado “Fraseologia. O Clichê” o autor apresenta várias situações que provocam na língua a formação de “*grupos fraseológicos*”, também chamados “*idiotismos, frases feitas ou locuções estereotipadas*”.

Nos exemplos seguintes<sup>23</sup>, tendo como referência a obra de Bally<sup>24</sup>, o autor diferencia, de uma forma gradual, entre as *séries fraseológicas* e as *unidades fraseológicas*:

1. O José tem um cavalo.
2. O João *tem* carro.
3. Esse homem *tem* fortuna.
4. Tem cuidado, não vá lá!

---

<sup>21</sup> A definição do *Dicionário da língua portuguesa contemporânea* (DLPC) da fraseologia: “1. Gram. Estudo de frases peculiares pertencentes a um domínio, a um escritor, a uma língua... 2. Gram. Conjunto de expressões de uma língua que funcionam semântica e sintacticamente como uma palavra. 3. Utilização excessiva de palavras pomposas, sem sentido.”.

<sup>22</sup> A primeira edição do livro é de 1945.

<sup>23</sup> (1945: 79), para mais exemplos veja-se Lapa (1945 ou posterior).

<sup>24</sup> “Contudo, a quem mais deve é ainda a Carlos Bally, o sábio estilólogo suiço, que ergueu um monumento à nova ciência com o «Tratado de Estilística Francesa»” (Lapa, prefácio de 1945).

5. Ninguém *tem nada com isso*.

6. *Foi ter com ele* à festa.

*As séries fraseológicas*, representadas pelos exemplos 2 e 3, apresentam uma coesão relativa, enquanto nas *unidades fraseológicas* dos exemplos 4, 5 e 6 a coesão é absoluta. Mas o autor repara ainda que os limites “entre uma e outra categoria nem sempre se definem com perfeita nitidez”.

Mais recentemente destaca-se a actividade de Mário Vilela no campo das fraseologias, encaradas desta vez da perspectiva da linguística cognitiva. Os estudos de Vilela sobre a metáfora em geral e sobre a metáfora conceptual partem dos pressupostos de Lakoff e Johnson (1980) e têm como denominador comum os estereótipos. As “expressões congeladas” lexicalizam os estereótipos de uma dada comunidade e, de acordo com Vilela, conhecer “uma língua é ter consciência dos seus estereótipos” (2003: 429).

Para Vilela, a fraseologia representa “as combinações fixas” ou “congeladas” de uma língua que “no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais (ou lexemas)” (2002: 160). As fraseologias teriam a função de ampliar o léxico, em especial na “área da expressividade” através de processos de “lexicalização da conceptualização e categorização da nossa experiência quotidiana”. Os campos lexicais onde actuam as fraseologias seriam “as emoções, as atitudes, as interpretações subjectivas, os comportamentos, frequentemente com pendor negativo” (2002: 161).

No que respeita à fixidez das fraseologias, Vilela as classifica da seguinte forma:

- (i) fixidez total (os provérbios, que ficariam fora do que o autor designa por fraseologia);
- (ii) frases;
- (iii) sequências verbais: *dar o braço a torcer*;
- (iv) sequências nominais: *ponto zero, coisas e loisas*;
- (v) sequências adjectivais: *surdo como uma porta*;
- (vi) sequências adverbiais: *de papo cheio*;
- (vii) determinantes nominais: *dois dedos de conversa*;
- (viii) fórmulas interjeccionais: *essa é que é essa!* (2002: 171).

No concernente à comparação fraseológica entre o Português e uma outra língua encontramos duas teses de mestrado, cujo surgimento foi motivado principalmente pela experiência dos investigadores com alunos universitários.

A primeira, a dissertação de mestrado de Guilhermina Jorge (1991), estuda comparativamente as expressões idiomáticas em Português e Francês. Utilizando como instrumento de análise os paradigmas lexicográfico, sintáctico-semântico, psicolinguístico e pedagógico e apoiando-se nos inquéritos como meio de delimitação da área de estudo e de validação, Jorge propõe algumas sugestões pedagógicas para aplicação no ensino das EIs em contextos universitários.

O método inicial utilizado por Jorge para a recolha do *corpus* pressupõe a recolha de expressões idiomáticas construídas com um verbo. Ulteriormente, “devido à diversidade dos campos semânticos encontrados”, o *corpus* foi reduzido a expressões idiomáticas que nomeavam partes de corpo humano, tendo assim, como base da comparação inter-linguística, a correspondência semântica. Esse estudo comparativo e a consequente “consciencialização da idiomaticidade da LM” são consideradas por Jorge como estratégias essenciais de aprendizagem no ensino das fraseologias a alunos universitários.

Um dos aspectos que levou Jorge a escolher as EIs como tema da tese é a importância destas para o ensino de uma LE, como também para a comunicação intercultural. Contudo, a complexidade inerente aos EIs rejeita um enquadramento estrito numa certa perspectiva de estudo, o que leva Jorge a defender a necessidade de uma investigação pluridisciplinar capaz de dinamizar as aulas de ensino e de permitir uma melhor compreensão intercultural.

Luis Manuel Tecedeiro Rebelo (1998), em *Fraseologias em Português e Chinês*, propõe uma abordagem contrastiva aplicada ao estudo das fraseologias. Após tentativas de definição, o autor desenvolve a comparação inter-linguística tendo em conta características conhecidas das fraseologias do ponto de vista da Lexicologia Contrastiva: polilexicalidade, frequência, reproduzibilidade, lexicalização, idiomaticidade, estabilidade semântica e sintáctica relativa, etc., relações paradigmáticas e relações sintagmáticas e também a metaforização.

De acordo com Rebelo, que se apoia em Hundt e Vilela, os fraseologismos portugueses podem ser divididos tendo em conta traços (utilizados pela Lexicologia Contrastiva que já mencionámos anteriormente) como a *estabilidade*, a *idiomaticidade*, a *reproduzibilidade*, a *lexicalização sintáctica* e *semântica* utilizando o modelo *centro-*

*periferia*<sup>25</sup>. Conforme este modelo, quanto maior for a instabilidade desses traços dos fraseologismos mais longe estão do centro, colocando-se neste caso na zona periférica.

Rebelo releva algumas “incidências” sistemáticas que podiam ser aplicadas na criação de exercícios apropriados<sup>26</sup> para o ensino do PLE, como também na área da tradução, visto que a própria tese decorre dos desafios colocados ao ensinar Português a futuros tradutores-intérpretes cuja língua materna era o chinês. A actividade didáctica permitiu-lhe observar que a área das metáforas e das expressões idiomáticas colocava um “elevado número de dúvidas ao nível da interpretação semântica e cultural, bem como, uma persistente resistência na compreensão de um discurso oral, ou de uma simples conversa, indo até à manifestação, por vezes, da incompreensão total de um parágrafo ou de um texto em geral (...)” (Rebelo, 1998: 1).

## 2.2. Estudos na Roménia sobre a fraseologia e sobre as EIs

“Frazeologia, în general, este o «mină» în toată puterea cuvântului, la a cărei «exploatare» temeinică, sistematică și exhaustivă nimeni nu s-a gândit, prea serios, în lingvistica românească”<sup>27</sup>

É assim que considerava o linguista romeno Theodor Hristea no estudo “Introducere în studiul frazeologiei” a situação do estudo fraseológico na língua romena. Embora os estudos e artigos encontrados para o presente trabalho revelarem mesmo assim uma preocupação constante e crescente na linguística romena no que concerne à fraseologia, não acontece o mesmo com os estudos especializados para o ensino de fraseologias de uma LE a alunos romenos<sup>28</sup>.

Conforme mencionámos anteriormente, a investigação linguística romena no campo da fraseologia, sob a influência da escola russa, debruçou-se em vários estudos sobre aspectos fraseológicos da língua romena em geral.

---

<sup>25</sup> Conceito introduzido pela Escola de Praga.

<sup>26</sup> Rebelo considera que os exercícios mais apropriados são os que apresentam fraseologias contextualizadas situacionalmente e internamente (paráfrases).

<sup>27</sup> Hristea (1984), citado por Popa (2006: 33): “A frazeologia, em geral, é uma «mina» em todo o sentido da palavra, cuja «exploração» persistente, sistemática e exhaustiva ninguém pensou empreender de uma forma séria, na linguística romena” (nossa tradução).

<sup>28</sup> Embora exista uma tradição de ensino de Romeno como LE a estudantes estrangeiros, não temos conhecimento de alguma investigação fraseológica bilingue nesta área.

O investigador moldavo Gheorghe Popa (2006), na tese de doutoramento *Locuțiunile în sistemul unităților nominative ale limbii române*, ao tentar definir o conceito de locução realiza uma importante recolha dos artigos e estudos publicados sobre as locuções e sobre a fraseologia romena em geral, a partir de 1886 até ao presente, com destaque para a obra que mais impulsionou o estudo nesta área, a *Gramatica limbii române* (1954) e para uma outra obra, a monografia *Locuțiunile verbale în limba română*, (Dimitrescu, 1958), que embora dedicada ao estudo das locuções verbais contribuiu para uma demarcação conceptual mais clara entre locuções e expressões.

O campo que mais estudos atraiu foi o das locuções, embora, segundo Popa (2001), não houve um enquadramento teórico apropriado devido à confusão terminológica entre locuções e unidades fraseológicas propriamente ditas, causada principalmente por uma delimitação conceptual menos rigorosa.

Mesmo a denominação terminológica das locuções do tipo *a lua parte* “*tomar parte, participar*” é conforme a pesquisa de Popa “arbitrară, echivocă sau inadecvată”<sup>29</sup>. Entre os mais variados termos utilizados para a definição locucional encontrados pelo investigador aparecem: *locução, expressão, expressão perifrástica, expressão fixa, locução fraseológica, fórmula lexical, frasema, etc.*

Para Popa, as locuções não deviam fazer parte do estudo fraseológico, mas sim do estudo lexicológico.

Para Hristea (1984), a situação ambígua da fraseologia deve-se, em primeiro lugar, à não-integração do estudo fraseológico no currículo do ensino geral, e especialmente à ausência de qualquer estudo dedicado à fraseologia no ensino superior especializado. O autor ressalta a importância do estudo fraseológico para outras disciplinas da língua como a etimologia e a lexicografia, visto que muitas combinações de palavras provêm de empréstimos de outras línguas e o estudo fraseológico permitiria esclarecer mais facilmente qual a origem e a evolução. Porque, como Hristea repara, a “re-latinização” e “modernização” da língua romena “não se efectuou apenas através de empréstimos neológicos”, mas também pelo aparecimento, “nos últimos dois séculos, de um grande número de unidades fraseológicas que foram decalcadas e às vezes emprestadas ou criadas dentro da língua romena”<sup>30</sup> (1984: 137).

---

<sup>29</sup> “arbitrária, equívoca ou inadequada”, (Popa, 2006: 62), (nossa tradução).

<sup>30</sup> Nossa tradução

Embora a maioria dos linguistas romenos mostrem a sua preocupação com a ausência de critérios ou, melhor dito, a arbitrariedade dos critérios utilizados, não conseguem propor uma clara delimitação de qual seria o campo de estudo da fraseologia, nem conseguem dar critérios objectivos para delimitar os sub-campos entre eles: *locuções de expressões, expressões de expressões idiomáticas*<sup>31</sup>.

Hristea escreveu que “continuar a ignorar a fraseologia ou a subestimá-la, é esquecer, em primeiro lugar, *que a verdadeira riqueza de uma língua é dada, em grande medida, também pela sua riqueza fraseológica.*”<sup>32</sup> (1984: 134).

Hristea refere ainda que às duas definições dadas à fraseologia nos dicionários romenos (1. “Maneira própria de uma língua ou de um escritor de construir as frases”, 2. “Palavreado ...) devíamos juntar mais duas: “disciplina linguística que estuda as unidades fraseológicas de uma língua” e “a totalidade das unidades fraseológicas de uma língua”.

Para o linguista romeno todas as unidades fraseológicas de uma língua apresentam um traço comum: são combinações estáveis de duas ou mais palavras, com um significado unitário, cujo uso foi consagrado pela língua (grupos sintácticos estáveis) e que apresentam, em diferente grau, uma coesão dos elementos constituintes.

As fraseologias podem aparecer na língua a partir de metáforas, como também da frequência de uso de combinações livres de palavras.

Para Hristea o objecto de estudo da fraseologia são todas as unidades fraseológicas que são equivalentes, reais ou potenciais das palavras (p. 139), e o linguista considera que fazem parte deste campo locuções, expressões (*não-idiomáticas*), expressões idiomáticas (*cujo sentido figurado não pode ser traduzido ad litteram numa outra língua*), fórmulas (*le mal de siècle*) e clichês internacionais (*a torre de Babel*), outras unidades fraseológicas como perífrases, locuções de intensidade, etc. O autor considera que os ditados, provérbios, sentenças, citações célebres deveriam ser excluídas do estudo fraseológico.

Dentro da fraseologia o presente estudo escolheu expressões e expressões idiomáticas na área das emoções, não fazendo o objecto directo deste estudo as locuções, fórmulas e clichês, provérbios ou ditados. Em certas ocasiões e para reforçar a

---

<sup>31</sup> Hristea considera que para diferenciar as locuções das expressões um dos critérios seria o grau menor ou maior de expressividade: “quanto mais expressiva for uma combinação estável de palavras (tendo então um cunho afectivo mais pronunciado), mais razão teríamos em considerá-la expressão” (1984: 142), (nossa tradução).

<sup>32</sup> Nossa tradução.

organização conceptual das EIs foram exemplificadas algumas locuções que considerámos provir de uma metáfora conceptual.

### 3. Definição e objecto de estudo

Um dos obstáculos com os quais se tem confrontado a investigação fraseológica é a ausência de uma definição clara do objecto do estudo. A utilização de vários critérios fez com que, dentro da fraseologia, tivesse sido abrangida uma pluralidade de factos de língua que têm formas e comportamentos heterogéneos. Assim foram incluídos nos estudos fraseológicos: locuções, expressões, expressões idiomáticas, provérbios, ditados, siglas, clichês, citações, etc.

Existe uma grande variedade terminológica utilizada para denominar as expressões: “phraseological unit” (Vinogradov, 1947; Ginzburg et al. 1979; Gläser, 1986), “word combination” (Akhmanova 1974; Cowie 1994), “phrasal lexemes” (Lipka 1991; Moon 1998), “expression figée” (Gross 1996), “unidade/série fraseológica” (Lapa, 1945), “expressão idiomática” (Jorge, 1991), “phraseme” (Mel’čuk, 1988).

A definição mais abrangente considera os fraseologismos como *unidades multipalavras*.<sup>33</sup> Para Grant e Bauer (2004: 38) as unidades multipalavras são “a fixed and recurrent pattern of lexical material sanctioned by usage”.

De um lado das unidades multipalavras encontram-se as *colocações*, definidas por Firth, apud Grant e Bauer (2004), como “actual words in habitual company”. As colocações são segundo esta definição palavras que pedem a ocorrência num contexto de outras palavras. Tomemos por exemplo a palavra “noite” que é utilizada geralmente com a palavra “escura”, isto significa que um dos sentidos de “escuro” seria a colocação com “noite” (Firth, 1957: 196).

Sinclair, um dos continuadores da investigação sobre colocações, considera que para interpretar qualquer produção linguística existem dois princípios. O primeiro, “*the open-choice principle*” é característico da visão gramatical sobre a língua. O segundo, “*the idiom principle*”, seria o mais utilizado na produção real, uma vez que as palavras não ocorrem livremente num texto linguístico mas, de acordo com este princípio, sofrem restrições de ocorrência causadas pelas escolhas anteriores e isso faz com que o

---

<sup>33</sup> Em Inglês *multi-word units* (ou MWU). Em Português este termo pode ser encontrado como unidade multipalavra, expressão multipalavra, associação lexical ou combinatória lexical.

falante de uma língua tenha ao seu alcance “a large number of semipreconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments” (1991: 110). Sinclair, apud Grant e Bauer (2004: 38), reconhece dois tipos de colocações: *abertas* e *restritas*. Nas *colocações abertas*, em função de certas restrições, é possível substituir todos os membros da colocação (ex. *red bucket/bowl/container/pail, red/green/blue/black/ bucket*), enquanto nas *colocações restritas* somente um deles pode ser substituído (ex. *red/blond/black/grey hair*). Os estudos de Sinclair e de outros continuadores do trabalho de Firth (Halliday, Altenberg, Hoey, Moon, etc.) tiveram uma contribuição fundamental para a investigação fraseológica e lexicográfica. O desenvolvimento da linguística computacional e do consequente enfoque dos linguistas permitiu criar, no início, em Inglês, um *corpus* de colocações frequentes da língua.

Grant e Bauer (2004) incorporam na classe de unidades multipalavras as colocações abertas, as colocações restritas e as expressões idiomáticas (consideradas o tipo de unidade multipalavra mais restrito).

#### **4. As expressões idiomáticas**

Apesar de continuar a existir um debate em torno do conceito de idiomatismo e do tipo de unidade fraseológica que devia integrar a classe das EIs, há certos traços que são considerados importantes na categorização destas, entre os quais são mencionados, não necessariamente na seguinte ordem, a *polilexicalidade*, a *fixidez estrutural* (*parcial* ou *total*), a *não-composicionalidade*, a *institucionalização* (ou *convencionalidade*), etc.

As dificuldades em definir as EIs, como Hillert e Swinney reparam, são de natureza diversa e incluem desde a dificuldade em distinguir o significado *literal* de uma EI do significado *figurado* por falta de uma “monolithic (universal and correct) theory of semantics/syntax” até à dificuldade de diferenciar o grau de fixidez ou de produtividade, na ausência de uma “universally descriptive theory of language.” (2001: 107-108). Glucksberg aponta como obstáculo importante para a elaboração de uma teoria de compreensão e utilização das EIs a ausência de uma definição que dê conta do grau de flexibilidade sintáctica e do grau de composicionalidade semântica (2001: 69).

A maioria das definições encontradas para a nossa pesquisa relevam a preferência pelo critério *composicional*. A *composicionalidade* (ou analisabilidade) é um critério de natureza semântica e significa, de acordo com Nunberg *et al.* “the degree

to which the phrasal meaning, once known, can be analyzed in terms of the contributions of the idiom parts.” (1994: 498).

Nesta linha de pensamento, Hillert e Swinney (2001: 108) consideram a EI como “a string of words for which the interpretation is not (entirely) derived from the individual meanings of the words comprising the string”. Para Cooper (1999: 233) uma EI é uma expressão cujo significado não pode ser, na maioria dos casos, “derived from the usual meaning of its constituent elements”. Na mesma linha, Jorge (1997: 371) define de uma forma “abrangente” a EI como “um signo polilexical, uma unidade sintáctica, lexicológica e semântica” cujo “significado não pode ser calculado pelos significados das palavras contidas na expressão e apresenta uma distribuição única ou muito restrita dos seus elementos lexicais”.

Para Libben e Titone (tendo em conta as definições de Abel, 2003; Cacciari e Glucksberg, 1991; Gibbs, Nayak, e Cutting, 1989; Nunberg, 1978; Titone e Connine, 1999) as EIs são frases “whose figurative meanings are distinct from their component words, for example, *kick the bucket*, *spill the beans*, *be on cloud nine*”.

#### **4.1. O processamento das expressões idiomáticas**

Os estudos linguísticos na área das EIs concentraram-se em especial em perceber como estas são processadas e interpretadas. Na maioria dos casos, os estudos foram efectuados utilizando falantes nativos e tendo como objecto de investigação a LM.

A investigação mais recente sobre o processamento das EIs considera como critério de selecção de modelos a *composicionalidade*, que mencionámos acima como sendo um critério semântico que descreve o grau de participação das partes no significado geral de uma EI. Conforme este critério e apud Libben e Titone (2008) existem três teorias de processamento das EIs: a *teoria não-composicional*, a *teoria composicional* e uma terceira, a *teoria híbrida*, que combina traços das primeiras duas.

##### **4.1.1. A teoria não-composicional**

A *teoria não-composicional* assume que as EIs são processadas como “*long words*” que se comportariam igual a qualquer outra palavra armazenada no léxico de um

falante. O significado da EI é considerado não-composicional porque não é obtido através de uma interpretação das partes constituintes.

Nesta teoria Libben e Titone integram três modelos não-composicionais que vamos apresentar a seguir.

#### **4.1.1.1. Modelo de processamento literal**

O *modelo de processamento literal* (Bobrow e Bell, 1973), também chamado de “*list-hypothesis*”, dá prioridade à interpretação literal no processamento idiomático, considerando que a interpretação figurada é activada somente no caso de a primeira não ser apropriada ao *contexto*. Quando o significado não pode ser encontrado no léxico normal, o falante nativo procuraria o sentido figurado num léxico mental dedicado às EIs.

Cooper (1999), que se apoia em Glucksberg (1993) e Gibbs (1980), afirma que os estudos ulteriores rejeitaram este modelo já que os resultados desses estudos demonstraram que “*idioms are understood at least as quickly as comparable literal expressions*” (p. 235).

Ortony (1978), tendo como modelos de comparação Searle (1969) e Clark e Lucy (1975), estudou o papel do contexto na interpretação das metáforas e das EIs. No que respeita às EIs, os dados obtidos levam o investigador a concluir que a interpretação idiomática das EIs não somente se efectua com a mesma velocidade que a interpretação literal no caso do “*long context*” (enquanto no “*short context*” - contexto mínimo - a interpretação literal é mais rápida), mas até pode ser mais rápida que a literal. O investigador conclui que “*figurative language is processed in much the same way as is literal language*” (p. 26) e aponta como factores que afectariam a interpretação o grau de familiaridade do falante com as EIs e a provável representação lexical das EIs (p. 22).

Uma característica da não-composicionalidade nesta abordagem é que afecta todas as EIs independentemente do grau de transparência ou opacidade (Cacciari, Glucksberg, 1991: 217).

#### **4.1.1.2. Modelo de processamento simultâneo**

O *modelo de processamento simultâneo* (Swinney e Cutler, 1979) (ou *hipótese de representação lexical*) postula que a interpretação literal e a interpretação figurada

ocorrem ao mesmo tempo. As EIs são armazenadas no léxico comum de um falante e não existe “a special idiom list nor any special processing mode”. Todos os significados de uma palavra são activados no momento em que a “forma” da palavra é completamente reconhecida, incluindo também o significado idiomático.

#### 4.1.1.3. Modelo de processamento idiomático

No *modelo de processamento idiomático* (ou *hipótese de acesso directo*) proposto por Gibbs (1980) a EI é processada, em primeiro lugar, figurativamente e só no caso de o significado não ser apropriado ao *contexto* é activada a interpretação literal.

Gibbs efectuou três testes para formular a sua hipótese de processamento idiomático e relevar a importância da convencionalidade<sup>34</sup> do uso na interpretação das EIs e constatou o seguinte:

- (i) numa tarefa de verificação da interpretação: o acesso ao significado figurado é mais rápido que ao significado literal;
- (ii) numa tarefa de memorização: o acesso ao significado literal é mais rápido;
- (iii) numa tarefa com expressões ambíguas: a primeira tentativa de interpretação é a convencional, i.e. a idiomática.

Vega-Moreno (2003), tendo em conta Chomsky (1980), Cruse (1986), Fraser (1970) e Katz (1973), afirma que a teoria não-composicional (clássica) sobre as EIs se baseia na ideia de que estes têm como característica definidora a *opacidade (frozeness)*, o que impede a descodificação composicional do significado dos idiomatismos a partir de regras morfo-sintácticas (a autora dá o exemplo mais citado “kick the bucket”). Dito de outra forma, embora compostas por várias palavras, as EIs comportar-se-iam como uma única palavra e o acesso ao conteúdo dar-se-ia, igualmente como no caso das palavras, de forma arbitrária. As EIs seriam neste caso metáforas mortas que só podiam ser aprendidas como uma única palavra (Hamblin e Gibbs, 1999). Portanto, para a investigadora a teoria não-composicional não é conforme à realidade linguística, visto que para a maioria das EIs o significado das partes “often play a role in the way we use and understand idiom strings in conversation” (p. 304). Apoiando-se na teoria de

---

<sup>34</sup> De acordo com Vega-Moreno (2003:306) a convencionalidade é a relação, geralmente arbitrária, entre uma certa configuração de palavras e uma certa representação semântica.

Sperber e Wilson (1986/1995), a autora defende uma abordagem pragmática das EIs avançando como factor primordial para o processamento idiomático a relevância, a única capaz de explicar o “caminho inferencial” que um falante percorre entre o significado literal e o significado idiomático para que uma EI seja percebida como transparente (2003: 389).

#### **4.1.2. A teoria composicional das EIs**

A *teoria composicional das EIs* defende que a estrutura semântica interna é importante para perceber o significado idiomático (Abel, 2003; Schweigert, 1986; Gibbs, Nayak, e Cutting, 1989; Hamblin e Gibbs, 1999; Nunberg, 1978).

A investigação de Hamblin e Gibbs (1999) evidenciou que cada EI apresenta um grau de analisabilidade distinto. Aparentemente as EIs podiam ser divididas em duas classes:

- (i) as EIs facilmente analisáveis onde as partes contribuem individualmente para o significado idiomático geral (ex. *pop the question, spill the beans*);
- (ii) as EIs não-analisáveis, cujas partes não contribuem separadamente para o significado geral (ex. *kick the bucket*).

Depois de vários testes, os investigadores avançam a hipótese de que tanto as EIs composicionais, como as não-composicionais apresentam um grau diferente de opacidade/transparência e que mesmo nas EIs não-composicionais as partes podem influenciar o significado geral. Como exemplo é dado o verbo “*kick*” da EI “*kick the bucket*” que não significa apenas “*morrer*”, mas tem um significado implícito de “*morte célere ou inesperada*”, o que leva os investigadores a pensar que a opacidade das EIs não-composicionais é superficial, uma vez que “part of their overall figurative meanings are shaped by the particular verbs used in these phrases.” (Hamblin e Gibbs, 1999: 25).

#### **4.1.3. A teoria híbrida**

A terceira teoria é chamada de híbrida (ou *configuration hypothesis*, Cacciari e Tabossi, 1988; Titone e Connine, 1999) porque combina traços da teoria não-composicional e da teoria composicional.

Conforme esta teoria, as EIs são “directly retrieved when idioms are *familiar* or *predictable*, but they may also be compositionally analyzed during comprehension, especially, in the case of *unfamiliar* or *unpredictable* idioms” (Libben e Titone, 2008: 1103).

A *familiaridade* é um factor ligado ao ouvinte e na definição de Libben e Titone significa “the subjective frequency” com a qual este encontra uma EI no discurso oral ou escrito. Como reparam as autoras, importante é a frequência e não o facto de os ouvintes conhecerem o significado exacto da EI (2008: 1106). Segundo as mesmas autoras, no caso das EIs a *predictabilidade* ( ou *previsibilidade*) representa a probabilidade de completar “an incomplete phrase idiomatically” (ex. “*He kicked the ...*” ou “*ficar em águas de ...*”) (Libben e Titone, 2008: 1106).

Cacciari e Tabossi, 1988, apud Hillert e Swinney (2001: 113), consideram que as EIs não constituem entradas separadas no léxico, mas estão ligadas a esses traços das palavras que acabámos de definir, a *familiaridade* e a *predictabilidade*. É a própria expressão idiomática que fornece a *chave* para uma correcta interpretação. A EI é no início interpretada literalmente e, uma vez encontrada a chave (o reconhecimento da chave é condicionado pela configuração da EI), emerge a interpretação idiomática.

Para Cooper (1999), as EIs encontram-se num *continuum* de composicionalidade e analisabilidade. De uma lado estão as EIs que podem ser analisadas do ponto de vista da correspondência entre o significado literal e figurado (ex. *pop the question*) e do outro lado encontram-se as EIs que não são analisáveis (ex. *kick the bucket*), cujo significado literal das palavras constituintes não corresponde ao “stipulated meaning or the meaning agreed upon by native speakers” (p. 237).

Relativamente às abordagens mencionadas até agora, Giora (1997), através de uma investigação inspirada na teoria da relevância, faz uma revisão e reinterpretação dos estudos existentes e propõe a *hipótese de grau de saliência* (*Graded Saliency Hypothesis*) como modelo de processamento harmonizador baseado no princípio geral da saliência que, de acordo com a investigadora, governa o comportamento da linguagem figurada e da linguagem literal. Conforme este princípio, o processamento da informação é idêntico nos dois casos, pelo menos na fase inicial da activação do sentido, não existindo uma oposição entre literal e figurado, mas entre saliente/não saliente. Em primeiro lugar é processado o sentido saliente (por ex. o convencional, frequente, familiar, destacado pelo contexto), independentemente de este ser literal ou figurado; se

este sentido saliente não corresponder ao contexto é desencadeado um outro processo de interpretação<sup>35</sup>.

Um facto interessante realçado por Giora é que a activação do sentido saliente ocorre sempre, independentemente de essa interpretação ser válida ou não, no dado contexto.

Kecskes (2006: 2), sintetizando a hipótese do grau de saliência de Giora, afirma que “stored information is superior to unstored information such as novel information or information inferable from context” e infere que isto influencia a aquisição de uma L2, assunto que vamos tratar mais à frente.

Como podemos reparar das abordagens mencionadas na nossa investigação, devido à própria natureza das EIs, é difícil defender que uma única teoria seria capaz de abranger a pluralidade de factores que intervêm no processamento das EIs. Dependendo dos estudos que se pretendem efectuar, é possível recorrer a vários aspectos dessas teorias.

---

<sup>35</sup> A autora descreve o processo que harmoniza as hipóteses de processamento directo, paralelo ou sequencial afirmando que “salient meanings (be they literal or figurative) should be processed first. This implies that alternative interpretations of a similar degree of salience should be processed in parallel. Novel uses should involve a sequential process.” (Giora, 1997: 187).

## CAPÍTULO III

### A linguagem figurada e a metáfora

#### 1. Introdução

Como o traço característico das EIs é a metaforicidade (Vilela, 2002), vamos tentar neste capítulo definir a metáfora e os mecanismos conceptuais que intervêm na criação das EIs.

Para Grant e Bauer (2004) é importante distinguir, no que respeita ao ensino/aprendizagem de uma L2, entre a linguagem figurada e as EIs, porque “figure of speech can be interpreted according to general cognitive principles, while idioms have to be learnt” (p. 49). Embora seja verdadeiro que é necessário memorizar as EIs, a interpretação dos mecanismos cognitivos que estão na base das EIs podia facilitar a aprendizagem (Lakoff e Johnson, 1980; Iñesta e Pamies, 2002).

Os estudos sobre a metáfora remontam até Aristóteles que considerava que a metáfora pertence à poesia e à retórica e não à linguagem quotidiana. A tradição clássica tem-se mantido ao longo dos séculos e as várias teorias propostas assumiam a metáfora como um mecanismo exclusivo da linguagem utilizada na literatura, na filosofia, etc.

Com a linguística cognitiva os estudos sobre a metáfora tomaram um rumo diferente, ao investigar a relação existente entre a metáfora e a vida humana e ao salientar a importância dos mecanismos conceptuais metafóricos no quotidiano humano.

#### 2. Definição da metáfora

A metáfora é uma das figuras de estilo mais utilizadas na linguagem. Do ponto de vista semântico, a metáfora pode apresentar um carácter *composicional* ou *não-composicional*. A metáfora é constituída por dois níveis, um *nível conceptual* e um *nível linguístico*, que é a realização linguística do primeiro nível.

Uma *metáfora conceptual* representa, de acordo com Deignan, Gabrys e Solska (1997), citados por Grant e Bauer (2004: 49), “a connection between two semantic areas at the level of thought (ANGER IS HEAT)”.

Numa definição simples de Cameron e Low (1999), referidos por Grant e Bauer (2004), a metáfora compara duas coisas que são diferentes e ao fazer essa comparação a metáfora “looks like an untruth but isn’t”. Numa acepção mais técnica do termo, proposta pelos mesmos autores, a metáfora seria a expressão linguística resultante da junção de dois conceitos diferentes que proporciona uma importante transferência de sentido na interpretação (p. 49).

Reforçando-se nestas definições, Grant e Bauer (2004) consideram que a interpretação da metáfora e da linguagem figurada em geral é “a pragmatic reinterpretation of ‘untruth’ in known circumstances” (pp. 49-50) ou uma interpretação pragmática que torna “untruth” into “truth”:

*“Understanding figurative language involves taking a compositional untruth and extracting probable truth from it by an act of pragmatic reinterpretation.”* (p. 50).

A investigação recente tem-se concentrado sobre as metáforas conceptuais por considerar que estas estariam na base dos pensamentos e se reflectiriam na língua. Por isso consideramos importante que o ensino/aprendizagem de L2 focalize mais esse aspecto.

### **3. A abordagem cognitiva das metáforas**

Lakoff e Johnson revolucionaram os estudos sobre a metáfora ao publicar em 1980 a obra *Metaphors We Live By*. Os autores consideravam que a metáfora, pela sua importância na vida humana, devia ser considerada por si própria e não como parte periférica dos estudos de linguística e de filosofia. Para Lakoff e Johnson a metáfora “is pervasive in everyday life”, não apenas na língua, mas também na forma de pensar e de actuar (p. 3). A linguagem metafórica ajuda-nos a conceptualizar e estruturar o significado, por isso reflecte-se em todas as interacções linguísticas do dia-a-dia.

Para Lakoff e Johnson, a existência humana é governada por um sistema conceptual que determina a nossa percepção e actuação com o mundo exterior e a forma como nos relacionamos com os outros. Como pensamos e agimos de uma forma aparentemente mecânica, inconsciente, os mecanismos do sistema conceptual não são

facilmente perceptíveis. Mas esses mecanismos reflectem-se na língua, tornando-a uma fonte importante de estudo sobre o funcionamento do sistema conceptual.

A metáfora torna-se a base do sistema conceptual uma vez que “most of our ordinary conceptual system is metaphorical in nature.” (1980: 4).

### 3.1. Metáforas estruturais

Para demonstrar como a metáfora estrutura a nossa forma de pensar, os autores exemplificam com o conceito DISCUSSÃO (ARGUMENT<sup>36</sup>) e a metáfora conceptual DISCUSSÃO É UMA GUERRA (ARGUMENT IS WAR) (1980: 4).

ARGUMENT IS WAR

Your claims are *indefensible*.

He *attacked* every weak point in my argument.

His criticisms were right on *target*.

I *demolished* his argument.

I've never *won* an argument with him.

You disagree? Okay, *shoot!*

If you use that *strategy*, he'll *wipe you out*.

He *shot down* all of my arguments.

Como podemos ver, ao conceptualizar a DISCUSSÃO como GUERRA utilizamos todo um “arsenal” de termos da linguagem bélica. Os argumentos defendem-se ou são combatidos, estão *no alvo*, podem seguir estratégias, podem ser demolidos, ganhos, abatidos, etc. Resulta que os termos pertencentes à GUERRA determinam a estrutura, o entendimento, a forma como é desenvolvido e falado o conceito.

Lakoff e Johnson inferem que em geral conceptualizamos domínios de experiência através de outros domínios sobre os quais não é necessário ter uma experiência pessoal directa. Este processo realiza-se através de metáforas conceptuais que são características de uma certa cultura e podem ser partilhadas por outras culturas ou podem ser diferentes.

Os autores explicam o funcionamento deste processo mencionando outros conceitos metafóricos da cultura da língua inglesa (mas que são conceitos partilhados

---

<sup>36</sup> Mantemos as maiúsculas pequenas, conforme a convenção adoptada pelos autores para distinguir as metáforas conceptuais de outras realizações linguísticas.

por várias culturas): o tempo é conceptualizado em termos de dinheiro (TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É UM RECURSO, TEMPO É UMA MERCADORIA).

Conforme Reddy (1979), referido por Lakoff e Johnson, conceptualizamos a linguagem sobre a língua através de uma *metáfora do conduto* ou *conduit metaphor* da seguinte forma: as ideias e os significados são objectos, as expressões linguísticas são contentores e a comunicação é enviar/receber informação. No acto de comunicação enviamos e recebemos expressões linguísticas que contêm ideias e significados (1980: 10).

### 3.2. Metáforas orientacionais

Outro tipo de metáforas categorizadas pelos autores são as *metáforas orientacionais*. Se nas metáforas estruturais um conceito é metaforicamente estruturado em termos de um outro conceito, as metáforas orientacionais organizam um sistema de conceitos que se referenciam um ao outro. Os autores reparam que a experiência física e a cultural determinam as orientações metafóricas espaciais em termos de *em cima - em baixo, dentro - fora, à frente - atrás, profundidade - superfície, centro - periferia*, etc. Os nossos conceitos seriam organizados conforme as orientações espaciais. Por exemplo, estar feliz significa estar “*em cima*”, estar triste significa estar “*em baixo*”. Os linguistas sublinham que embora a experiência física, a forma como o corpo humano vive e se orienta espacialmente no meio ambiente, está conceptualizada em termos semelhantes, a conceptualização das metáforas orientacionais é cultural. Desta forma poderiam ser explicadas grande parte das metáforas orientacionais. Por exemplo, a postura física humana explica a razão pela qual FELIZ É EM CIMA, TRISTE É EM BAIXO ou SAÚDE E VIDA SÃO EM CIMA, DOENÇA E MORTE SÃO EM BAIXO.

Importante para o presente estudo poderia ser a afirmação RATIONAL IS UP; EMOTIONAL IS DOWN.

ex. “We put our feelings aside and had a high-level intellectual discussion of the matter.”

“He couldn’t rise above his emotions” (p. 17).

As conclusões a que chegam Lakoff e Johnson são as seguintes:

- (i) na sua maioria os nossos conceitos estão organizados em função de uma ou várias metáforas espaciais;

- (ii) existe uma sistematização interna coerente para cada metáfora espacial (por ex. que permite que todos os sentimentos de felicidade sejam caracterizados pela direcção “em cima”);
- (iii) existe uma sistematização externa coerente;
- (iv) as metáforas espaciais são enraizadas na experiência física e cultural. O ambiente ao nosso redor fornece várias hipóteses e depende de cada cultura a escolha de uma ou outra (pp. 17-19).

### 3.3. Metáforas ontológicas

Não é fácil distinguir entre a base física e a cultural, uma vez que a escolha da base física é predeterminada pela coerência cultural. As orientações *per se* são idênticas, mas a importância delas e também os conceitos relacionados, dependem da escolha cultural. Lakoff e Johnson referem que estruturamos a nossa realidade e percebemos as actividades, as emoções, as ideias, etc., como se fossem *entidades e substâncias*, visto que a nossa experiência corporal com objectos físicos proporciona-nos uma grande variedade de metáforas ontológicas (p. 25).

Tomemos como exemplo duas metáforas ontológicas relacionadas com a mente.

A mente é um mecanismo (He broke down/Teve um colapso)

A mente é um objecto partível. (Ele partiu-se em pedaços).

Embora parecidas, as duas metáforas focalizam experiências mentais diferentes, porque a segunda situação podia provocar uma situação perigosa para os outros, enquanto a primeira não.

### 3.4. Metáforas contentores

As *metáforas contentores* são baseadas também na nossa experiência física. De acordo com Lakoff e Johnson “each of us is a container, with a bounding surface and an in-out orientation. We project our own in-out orientation onto other physical objects that are bounded by surfaces. Thus we also view them as containers with an inside and an outside. (...) We impose this orientation on our natural environment as well.” (1980: 29). O instinto de territorialidade determina-nos a pôr barreiras nas coisas e a quantificá-

las como substâncias ou contentores, ou como objecto contentor ou substância contentora (por ex. o campo visual pode ser um contentor).

De acordo com os autores, os eventos e as acções são conceptualizadas metaforicamente como objectos, as actividades como substâncias, os estados como contentores.

#### **4. A personificação**

A personificação é um processo produtivo na criação de metáforas ontológicas e significa que um objecto é visto como uma pessoa e percebido em termos humanos (como motivações, objectivos, acções e características) (Iñesta e Pamies, 2002: 67). O domínio conceptual do corpo humano é projectado metaforicamente sobre os objectos, numa direcção para fora.

#### **5. A metonímia**

A *metonímia* difere da metáfora no que respeita ao tipo de processo envolvido. A metáfora é um processo que ajuda a compreensão, a metonímia pode ter um papel referencial, mas também ter um papel na compreensão quando se foca sobre certos aspectos ignorando outros (por ex. uma pessoa é uma cara e não um corpo).

Seguindo esta linha de pensamento, Lakoff e Johnson inferem que não existe experiência física “pura”, porque “all experience is cultural through and through, that we experience our «world» in such a way that our culture is already present in the very experience itself.” (1980: 57).

No que respeita às emoções, o funcionamento emocional não ajuda a delinear um sistema conceptual claro como no caso do sistema conceptual do espaço. Mas existe uma *correlação sistemática* entre a emoção e a experiência sensorio-motora (por exemplo, a felicidade implica uma postura erecta do corpo) que permite uma conceptualização mais clara e um o estabelecimento de um relacionamento com outros conceitos ligados ao bem-estar geral.

A *metonímia* provém da correlação que estabelecemos entre duas entidades físicas (ex. *parte pelo todo, objecto pelo utilizador*) ou entre uma entidade física e uma entidade metaforicamente conceptualizada como física.

A conclusão Lakoff e Johnson é que “what we are claiming about grounding is that we typically conceptualize the nonphysical (less clearly delineated) in terms of the physical (more clearly delineated)” (p. 59). Isso faz com que existam conceitos importantes que

são conceitos abstractos, ou não claramente definidos através da experiência (**emoções**, ideias, tempo), que são compreendidos através de outros conceitos que percebemos claramente (orientações espaciais, objectos, etc.) (1980: 115).

Kövecses considera que as metonímias conceptuais diferem das metáforas conceptuais devido ao facto de envolver apenas um único domínio. A metonímia neste caso permitiria o acesso mental a um domínio através de uma parte desse domínio ou a uma parte de um domínio através de uma outra parte do mesmo domínio (2007: 5).

## **6. O modelo icónico e as arquetáforas**

Partindo do modelo de Lakoff e apoiando-se nas tipologias léxico-semânticas desenvolvidas por Wierzbicka, Pamies e Iñesta propõem-se categorizar de uma forma mais exacta as metáforas de âmbito fraseológico. O modelo proposto chama-se “*o modelo icónico e as arquetáforas*” e parte do pressuposto do Lakoff e da linguística cognitiva em geral que consideram que a produção de metáforas emerge da percepção, das faculdades psicomotoras e da experiência incorporada (Pamies, 2002: 10). Dada a própria origem biológica e psicológica, resulta que o núcleo conceptual metafórico deveria ser humanamente universal.

Ao escolher, apesar das diferenças existentes, a semântica de base perceptivo-psicológica (Lakoff, 1980) e a lexicologia tipológico-universalista (Wierzbicka, 1998; Luque e Manjón 1998), Iñesta e Pamies acreditam que os dois enfoques permitiriam investigar “la realidad de la relación entre la lengua y el mundo, y no el léxico entendido como un inmenso conjunto de casos aislados, sino como un hecho que se rige de forma sistemática” (2002: 58).

Pamies e Iñesta consideram por este motivo o campo fraseológico como um campo privilegiado de estudo, visto que as EIs são criadas a partir de metáforas conceptuais e uma comparação sistemática de fraseologias entre uma ou mais línguas podia corroborar ou não os dados da linguística cognitiva. Os autores propõem-se investigar o mecanismo de projecção das metáforas, mas em sentido contrário, com o propósito de chegar aos conceitos psico-sensoriais ou psico-motores que são considerados como universais.

Na opinião dos investigadores espanhóis, a taxonomia proposta por Lakoff peca por ser demasiado particular no que respeita à nomenclatura descritiva e demasiado

geral quando se trata do nível superior, por isso não pode ser utilizada ao analisar um *corpus* real.

Para obter resultados melhores no que respeita à organização semântica das EIs, Pamies e Iñesta sugerem que “los mismos componentes «básicos» que intervienen en la composición de una imagen arquetípica muy productiva deberían reaparecer en el análisis de otras imágenes arquetípicas productiva.” (cf. Pamies, 2002: 11-12).

Para conseguir organizar as EIs, seguindo a proposta dos autores, temos de as classificar a partir de *domínios alvo* (as noções expressas), para poder analisar o *domínio fonte* ou *grupos de domínios fonte* (a imagem que está na base). A combinação dos *domínios fonte* constitui um *modelo icónico*. O *modelo icónico* pode dividir-se em várias *arquimetáforas*, que por seu turno, se dividem em *metáforas particulares*. O *domínio alvo* classifica do ponto de vista onomasiológico as EIs, enquanto os *modelos icónicos*, *arquimetáforas* e as *metáforas particulares* são critérios ontogenéticos.

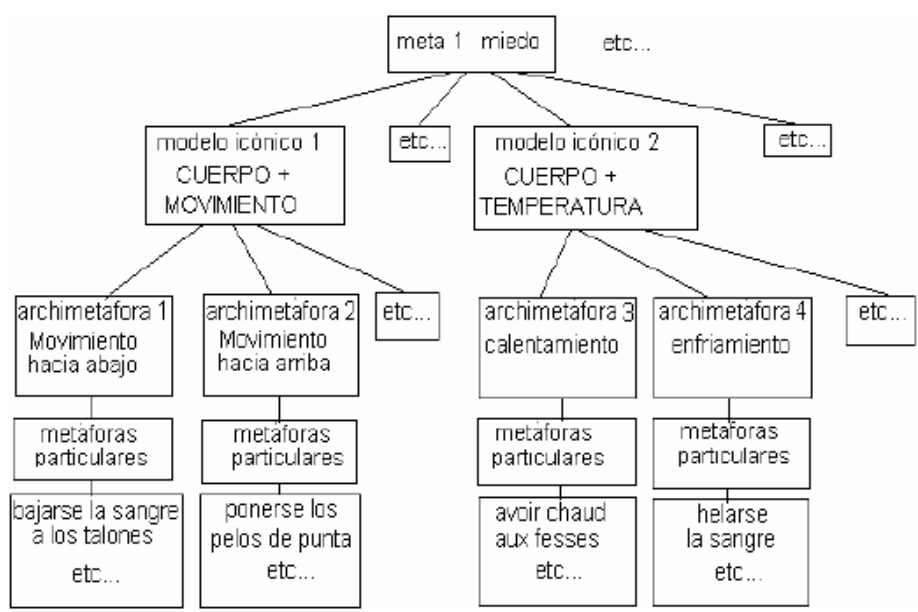


Figura 1: o MEDO: modelo icónico e arquimetáforas [Pamies e Iñesta (2000), apud Pamies (2002)]

Pamies e Iñesta aplicaram este esquema ao estudar as unidades fraseológicas relacionadas com o medo, com a raiva e outros domínios fonte menos relevantes para a nossa pesquisa (a injustiça, a comida, a fome, a pobreza, etc.)

## 7. Os primitivos semânticos

Wierzbicka, com as noções de *primitivos semânticos* e *universais lexicais*, defende que há elementos lexicais que não precisam de uma definição. *Os primitivos semânticos* representariam “un pequeño núcleo común del léxico de las lenguas que permite describir cualquier significado.” (Iñesta e Pamies, 2002: 58). Conforme Wierzbicka existe uma ordem absoluta que rege a relação semântica entre as palavras e determina a aquisição do significado partindo do mais simples para o mais complexo. Na concepção da autora, definir o significado de uma palavra ou duma expressão na metalinguagem da semântica natural é explicar esse significado “through simple and universal human concepts that do not require further explanation themselves and that can be found as words (or word-like elements) in all languages.” (Wierzbicka, 2009b: 105). Ao longo dos anos Wierzbicka identificou aproximadamente 60 primitivos semânticos.<sup>37</sup>

### Semantic Primes (in Capitals), Grouped into Categories

I, YOU, SOMEONE, SOMETHING/THING, PEOPLE, BODY	substantives
KIND, PART	relational substantives
THIS, THE SAME, OTHER/ELSE	determiners
ONE, TWO, SOME, ALL, MUCH/MANY	quantifiers
GOOD, BAD	evaluators
BIG, SMALL	descriptors
THINK, KNOW, WANT, FEEL, SEE, HEAR	mental predicates
SAY, WORDS, TRUE	speech
DO, HAPPEN, MOVE, TOUCH	action, events, movement, contact
BE (SOMEWHERE), THERE IS, HAVE, BE (SOMEONE/SOMETHING)	location, existence, possession, specification
LIVE, DIE	life and death
WHEN/TIME, NOW, BEFORE, AFTER, A LONG TIME, A SHORT TIME, FOR SOME TIME, MOMENT	time
WHERE/PLACE, HERE, ABOVE, BELOW, FAR, NEAR, SIDE, INSIDE	space
NOT, MAYBE, CAN, BECAUSE, IF	logical concepts
VERY, MORE	intensifier, augmentor
LIKE	similarity

Note: Primes exist as the meanings of lexical units (not at the level of lexemes). Exponents of primes may be words, bound morphemes, or phrasemes. They can be formally complex. They can have combinatorial variants (allolexes). Each prime has well-specified syntactic (combinatorial) properties.

Figura 2: Os primitivos semânticos [Wierzbicka, A. (2009b)]

<sup>37</sup> Na versão de 1996 a autora propusera 56 descritores, em 1998, 59 descritores e em 2009b apresenta aproximadamente 65 descritores.

## 8. A léxico-gênese

Outra orientação léxico-semântica utilizada por Pamies e Iñesta é a *léxico-gênese* (Luque e Manjón 1998, Manjón 1998, Luque 2001) que pressupõe a existência de “un núcleo de conceptos básicos que pueden revelarse procesos que se encuentran en los orígenes del léxico porque, estos se repetirían en la actualidad, de darse unas constantes en la evolución.” (Pamies e Iñesta, 2002: 58). Em certas condições subjectivas e objectivas são criados os *signos primigénios* e um exemplo seria, segundo Pamies e Iñesta, a criação do léxico que tem como ponto de partida partes do corpo humano (somatogênese). Uma propriedade fundamental de qualquer língua é a criação de signos a partir de outros signos e a metaforização é um processo privilegiado neste sentido.

## 9. Universais conceptuais e linguísticos

A comparação de significados de palavras de duas línguas diferentes é possível, se existir, como refere Wierzbicka, um *tertium comparationis*, uma medida comum. A procura de universais conceptuais que seriam comuns à humanidade não é recente, desde o século XVII que filósofos como Descartes, Leibniz e Pascal estudaram alguns conceitos passíveis de serem universais. Leibniz (1961 [1903]), citado por Wierzbicka, afirma que a cognição humana teria uma base universal e que de uma infinidade de ideias concebíveis apenas poucas delas são desenvolvidas *per se*. Um estudo contrastivo de várias línguas podia demonstrar que “the alphabet of human thoughts is the catalogue of those concepts which can be understood by themselves, and by whose combination all our other ideas are formed.” (Wierzbicka, 1997: 22).

Uma abordagem que se situa do lado oposto é a *hipótese da relatividade linguística* ou a *hipótese Sapir-Whorf* que defende que a estrutura conceptual e cultural inerente a uma língua reflecte-se sobre a forma como os falantes dessa língua percebem o mundo e que os torna distintos dos falantes de uma outra língua. Esta hipótese teve as suas origens no romantismo alemão (Humboldt), mas foi Benjamin Whorf que deu o nome a teoria, após estudos feitos sobre as línguas dos índios norte-americanos (Trask, 1999: 112-113).

Berlin e Kay que estudaram os termos básicos para as cores em várias línguas avançam que, apesar das diferenças existentes entre os sistemas linguísticos para

denominar as cores, existem importantes características universais, devido principalmente à universalidade das capacidades perceptivas humanas (Trask, 1999: 113).

Importa referir também Lakoff e os estudos sobre a metáfora já mencionados em que sugere que a experiência humana determina a existência tanto de sistemas conceptuais comuns a várias línguas, como a existência de conceitos diferentes (Lakoff e Johnson, 1980; Lakoff, 1987).

Considerámos ainda a posição de Wierzbicka para quem a universalidade linguístico-conceitual e a relatividade linguístico-cultural são teorias complementares visto que “languages, and the ways of thinking reflected in them, exhibit both profound differences and profound similarities; that the study of diversity can lead to the discovery of universals; that SOME hypotheses about universals are indispensable for the study of the diversity; and that hypotheses about conceptual universals have to be checked and revised in response to empirical findings emerging from systematic cross-linguistic investigations.” (1997: 23).

## **10. Categorização**

A categorização é um processo cognitivo fundamental na vida humana que permite, na presença de dois ou mais objectos diferentes (ou entidades, acontecimentos, seres, etc.), organizar e utilizar a informação sobre a realidade através de um processo de estabelecimento de relações de semelhança.

Lakoff, abordando a questão da categoria, sublinha que a maioria das categorizações são de entidades abstractas, não de objectos. “We categorize events, actions, emotions, spatial relationships and abstract entities of an enormous range: governments, illness and entities in both scientific and folk theories (...)”. Por isso, uma teoria adequada sobre a cognição humana “must provide an accurate theory for all our categories, both concrete and abstract.” (Lakoff 1987: 6).

O conceito de categorias foi introduzido por Aristóteles que considerava a categoria um conjunto de elementos que partilham uma série de propriedades comuns definitorias dessa categoria. Wittgenstein (1953), segundo Iñesta e Pamies (2002), coloca as categorias no plano cognitivo e define como sua característica a centralidade. A centralidade significa que alguns elementos são mais centrais do que outros, o que faz com que as categorias sejam heterogéneas, isto significa que não é preciso que um

elemento da categoria apresente todas as características do conjunto, mas é necessário que possua o que Wittgenstein chama de “semelhanças de família”.

Eleanor Rosch (1972, 1973, 1975), apud Iñesta e Pamies (2002), reconsidera a noção da categoria, no campo da psicologia, tendo em conta as capacidades e limitações do ser humano. Na *teoria dos protótipos* proposta por Rosch a categoria é considerada um processo cognitivo básico do homem “que permite interactuar con la complejidad de la realidad y estructurar procesos y entidades; permite discriminar las continuidades y discontinuidades del mundo.” As categorias seriam divididas em sub-categorias e no centro da categoria estaria o protótipo, que é quem define a categoria, todos os outros elementos tendo características gerais que os aproximam ou características específicas que os afastam deste.

Para Lakoff a teoria clássica sobre as categorias é válida, mas não suficiente para explicar a complexidade da categorização humana como seria a teoria dos protótipos proposta por Rosch (Lakoff, 1987: 5). As teorias léxico-semânticas de Wierzbicka retomam as teorias de Aristóteles e a teoria dos protótipos de Wittgenstein e Rosch com o propósito de as conciliar porque, na opinião da autora, para a semântica estas duas teorias não se excluem reciprocamente (Wierzbicka, 1997: 22-23; Iñesta e Pamies, 2002: 61).

## **11. Motivação**

Na visão clássica sobre as EIs, a arbitrariedade do significado era uma característica definitiva. A linguística cognitiva, conforme Lakoff, considera que as expressões idiomáticas são motivadas. Embora surjam automaticamente a partir de regras produtivas, “they fit one or more patterns present in the conceptual system” (Lakoff 2003: 211).

Kövecses e Szabó afirmam que um dado domínio conceptual é geralmente responsável por um significado idiomático particular e avançam que esta motivação conceptual das EIs pode facilitar o ensino/aprendizagem destas. (1996:331)

## **12. Iconicidade**

Na linha de pensamento cognitivo, Iñesta e Pamies consideram que a iconicidade é caracterizada pela existência de “cierto grado de isomorfismo entre lenguaje y pensamiento, isomorfismo condicionado por factores como la atención, la

prioridad asignada, el esfuerzo mental, el destacar ciertas propiedades de los objetos en la mente, etc.” (2002: 62). Para a linguística cognitiva, o princípio de iconicidade (subdividido em princípios de sequencialidade, de proximidade e de quantidade icónicas) é uma manifestação directa da interacção entre percepção e linguagem (Malmkjær, 2002: 76).

A motivação e a iconicidade são considerados factores centrais para a investigação fraseológica.

## CAPÍTULO IV

### As emoções

“We do not just have emotions. We also recognize that we have them. We think about them, talk about them, speculate about them, theorize about them. And this is not the activity of social scientists and philosophers alone. We all do it, and our modes of recognition, thought, talk, and theory are then played back into both the language of emotion and, as important, the emotions themselves.” (Solomon, 1995: 193).

#### 1. Introdução

As emoções são uma parte fundamental da vida humana e têm um papel central no desenvolvimento pessoal e social de qualquer indivíduo. Devido à sua omnipresença em todas as actividades humanas, as emoções não se sujeitam a uma definição fácil. Como Skinner (2007) nota, todos nós, como “leigos”, somos capazes de identificar e também de classificar as emoções conforme as nossas próprias reacções biológicas e concepções sobre a emoção. Mas quando se trata de estudar as emoções de um ponto de vista científico, a situação torna-se diferente visto que os investigadores necessitam de uma plataforma conceptual que seja aceite por toda a comunidade científica.

Os estudos sobre a emoção humana tiveram origem na filosofia antiga, com Platão e Aristóteles. Platão desvalorizava a emoção e considerava que interfere com a razão humana, enquanto para Aristóteles a emoção representava uma parte interessante da existência e era produto da vida cognitiva superior e da vida sensual inferior. Para Descartes as emoções situavam-se na alma e considerava-as exclusivamente humanas. Em contrapartida, Darwin integra os humanos num *continuum* com outros animais e considera a expressão da emoção como inata e inalterada pelos processos evolutivos porque não depende da selecção natural (Strongman, 2003). Darwin descreve as emoções e a expressão da emoção (especialmente a expressão facial) como um processo de adaptação do organismo às necessidades do meio ambiente (Lutz e White, 1986).

Nos últimos anos o estudo das emoções tem-se desenvolvido constantemente, sendo actualmente abrangido por investigações no campo da antropologia, da história, da psicologia, da filosofia, da etnologia, da sociologia e, não em último lugar, da linguística. Entre os temas que aparecem com frequência e que se vão reflectir nas

teorias apresentadas abaixo podemos destacar a confusão terminológica entre emoção e sentimento, a discussão em torno da existência de emoções primárias e secundárias, a disputa sobre o carácter inato ou sociocultural da emoção, a universalidade ou especificidade das emoções, a classificação bipolar da emoção, a relação entre a emoção e a sua expressão, etc.

Niemeier repara na interdisciplinaridade dos estudos actuais sobre as emoções e sintetiza o interesse no domínio da “emocionologia” por parte da psicologia, filosofia, etnologia, sociologia e linguística. Para a filosofia uma pergunta fundamental seria se a emoção é uma faculdade independente ou parte da razão e da lógica. A sociologia intenta descobrir qual o papel da emoção na nossa vida diária, de como a criança desenvolve o conceito da emoção e se a emoção é inata ou um constructo social. A etnologia preocupa-se em investigar se as emoções podem ser comparadas culturalmente e com a existência ou não de universais emocionais. A linguística está interessada em investigar as formas como são conceptualizadas as emoções em línguas e culturas diferentes. Niemeier defende a abordagem interdisciplinar pela simples razão de que as emoções não podem ser estudadas apenas tendo em vista a abordagem biológica ou psicológica (Niemeier, Dirven, 1997).

## **2. Enquadramento teórico**

Como Wierzbicka (2009a) repara, não é uma tarefa fácil entender e descrever as emoções humanas interlinguisticamente e interculturalmente. Vamos apresentar algumas definições das emoções e as teorias em que se baseiam de alguns autores que influenciaram a investigação sobre as emoções.

A teoria da emoção de James e Lange (1884, 1885) influenciou todas as outras teorias sobre as emoções até ao século XXI, tanto da psicologia como das outras áreas de estudo. Para James, citado por Damásio (1998: 159), “cada objeto que excita um instinto excita também uma emoção”, postulando assim a existência de um mecanismo preexistente em todos os seres humanos, mecanismo esse que funcionaria de uma forma automática na presença de um estímulo. Damásio não está totalmente de acordo com a linha de pensamento de James, argumentado a existência de um processo mental de avaliação voluntária que em certas situações desencadeia as emoções. Este processo de avaliação actuarial como um filtro que foi desenvolvido pela natureza da nossa experiência e produziria uma modulação “na proporção e intensidade dos padrões

emocionais preestabelecidos” (1998: 159). James afirma que os humanos são capazes de sentir uma grande variedade de emoções, mas que é difícil estabelecer uma delimitação clara entre elas ou determinar o seu número (Wierzbicka, 1999: 31).

Na investigação antropológica, o estudo das emoções tinha sido relegado para as periferias da teoria da cultura, de acordo com Lutz e White (1986: 406), visto que as emoções eram consideradas como pertencentes mais à parte da biologia humana, parte que seria uniforme e universal, facto que não representaria interesse para uma análise cultural. Para os investigadores, que tentaram aproximar nos seus estudos a antropologia e a psicologia, a emoção é um constructo social e o seu significado deve ser considerado dentro da cultura para evidenciar assim os processos cognitivos, linguísticos e socioculturais. Lutz e White relevam algumas das dicotomias que têm dominado a investigação sobre as emoções: materialismo/idealismo (natureza/cultura, mente/corpo), positivismo/interpretativismo, universalismo/relativismo, romantismo/racionalismo.

Damásio, dentro de uma abordagem neurocientífica, considera a emoção e os sentimentos como “a base daquilo que os seres humanos têm descrito há milênios como alma ou espírito humano” (1998: 16), e embora defenda que as respostas emocionais do indivíduo sejam moldadas pelo desenvolvimento pessoal e pelo ambiente, segue a Darwin ao definir as emoções como um mecanismo biorregulador com o qual nascemos e cujo papel seria o de auxiliar à sobrevivência. Mas nota que é preciso diferenciar entre as *emoções primárias* e as *emoções secundárias*. As emoções primárias seriam as emoções que são inatas nos animais e nos seres humanos e corresponderiam ao período da infância. Estas são fundamentais para a sobrevivência e são desencadeadas na presença de um certo estímulo ou de algumas características desse estímulo, dentro de nosso organismo ou no meio ambiente, como por exemplo no caso do medo “o tamanho (animais de grande porte); uma grande envergadura (águias em vôo); o tipo de movimento (como o dos répteis); determinados sons (como os rugidos); certas configurações do estado do corpo (a dor sentida durante um ataque cardíaco)” (1998: 160). Para Damásio as *emoções básicas* seriam *a felicidade, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa* ou *a aversão* (1999: 50). As *emoções secundárias* são as emoções que correspondem à vida adulta, e que se desenvolveram gradualmente a partir das emoções primárias. Designadas também de *emoções sociais*, entre estas poderíamos encontrar emoções como o *embaraço, a inveja, a culpa, o orgulho* (1999: 51). Damásio distingue ainda um terceiro tipo, as *emoções de fundo*, como *bem-estar* ou *mal-estar, calma* e *tensão*.

Na opinião de Averill (1994), não existem emoções universais, mas este psicólogo salienta a existência de certos comportamentos associados às emoções que são característicos de uma cultura e que podem aparecer em outras culturas, embora não necessariamente associados às mesmas emoções. Existem, conforme Averill, expressões faciais que são tradicionalmente associadas a um comportamento agressivo (raiva, inveja, traição, etc.), o que não significa que a *raiva como emoção específica* seja culturalmente universal. Para o autor a universalidade funcionaria apenas se o conceito da emoção tivesse um alto nível de generalidade. Esta abordagem, a do “*common term*”, poderia explicar os aspectos universais das emoções, mas não a especificidade da experiência humana. Averill prefere estudar as emoções a um nível médio de generalidade, o que permitiria encontrar generalidade específica a uma cultura, mas não a outras culturas.

Dentro da sociologia encontramos teorias que consideram a emoção como resultado de certos processos sócio-estruturais e relacionais (como pertença a grupos sociais, dependência do poder e do estatuto social, coesão de grupo, sistema baseado na relação orgulho-vergonha, etc.) ou como consequência de processos culturais e cognitivos (como regras de adequação culturalmente determinadas, ou como resultado da reflexão relacionada com a cognição e a acção). Vários sociólogos consideram como emoções sociais a *culpa*, a *vergonha*, a *ansiedade*, a *depressão* e o *orgulho*.

Para Kemper, citado por Strongman, uma teoria social das emoções deve considerar, além dos processos cognitivos e das mudanças fisiológicas, os processos sociais envolvidos no surgimento da emoção. De acordo com Kemper, apud Strongman (2003: 268), a teoria social das emoções mais significativa seria a *teoria do controle da emoção* (*affect control theory*) desenvolvida por Heise e também por O'Brien. Conforme esta teoria, as pessoas comportam-se de acordo com a impressão que têm da própria identidade, mas esse comportamento pode ser controlado para que a emoção “encaixe” dentro das emoções socialmente aceites. Ou, nas palavras de Morgan e Heise, “people behave so as to confirm the sentiments associated with their situational identities: the customary levels of goodness, power, and activation for their roles. Emotions signal subjectively and interpersonally who people are and how well they are maintained by social interaction.” (Morgan e Heise, 1988: 29).

Para o filósofo Solomon, “*biology is not destiny*” afirmando assim a importância da cultura para o conceito da emoção. Solomon admite que a natureza e a educação moldam o carácter de uma pessoa, e que se é comprovada a existência de diferenças

entre pessoas da mesma família, podem existir igualmente "systematic and significant emotional differences between families, groups, tribes, and whole societies". A cultura funcionaria como um "árbitro" encorajando a expressão de uma emoção ou suprimindo a expressão de certas emoções ou poderia chegar a suprimir até a própria emoção (1995: 180).

Na psicologia cognitiva encontramos, entre outras, as teorias de Oatley e Johnson-Laird e de Lazarus.

Com a *teoria comunicativa das emoções* Oatley e Johnson-Laird consideram as emoções como essencialmente sociais e a função delas seria a de coordenar os planos e os objectivos de um indivíduo. Os autores defendem a existência de cinco estados emocionais humanos básicos: a *felicidade*, a *tristeza*, a *ansiedade* (ou *medo*), a *raiva* e a *aversão* (repugnância). O sistema cognitivo humano seria ao mesmo tempo modular e assincrónico e a emoção representaria a comunicação entre os módulos do sistema. Há dois tipos de comunicação, objectivada (despoletada quando um objectivo planeado é alcançável) e não-objectivada (que mantém o sistema cognitivo em *stand-by* num certo estado emocional). No caso dos adultos a passagem de um estado emocional à emoção é geralmente conscientemente avaliada. A sociedade seria um tipo de espelho para o indivíduo e o desenvolvimento individual e a integração na sociedade dependeriam do desenvolvimento da reciprocidade ou congruência de planos que predisporia os sistemas cognitivos à cooperação (Strongman, 84-85).

Lazarus (1994) desenvolve uma teoria cognitivo-motivacional-relacional das emoções e nesta teoria é salientado o processo de avaliação cognitiva (*appraisal*) que seria característico de todos os mamíferos e que os ajudaria a avaliar constantemente o que está a acontecer com o próprio bem-estar. Esta avaliação permitiria responder apropriadamente e selectivamente a situações como dano, ameaça ou vantagem. Devido a este processo de (auto)avaliação os indivíduos são capazes de se adaptar melhor às várias situações que se apresentam. Para Lazarus as emoções representam "the main evolutionary-adaptational system in intelligent creatures, and they depend on motivational, cognitive, and coping activities that orient these creatures selectively to relevant features of their environments." (Lazarus, 1994: 163). A avaliação seria um processo que implicaria um significado relacional entre as expectativas do indivíduo com respeito a uma situação (realizadas ou não realizadas) e os desafios do meio ambiente. Para Lazarus existem antecedentes universais das emoções visto que a relação entre os significados relacionais e as emoções seria inata (por exemplo a avaliação de

um perigo físico concreto e iminente elicitar medo) e representaria um princípio psicobiológico. Além disso, o processo de avaliação pode sofrer variações na presença de condicionantes sociais (o princípio social - a estrutura social e os padrões de comportamento) e de condicionantes culturais (o princípio ontogenético - as emoções e a expressão da emoção seriam influenciadas pela cultura).

### **3. A linguagem da emoção**

Solomon repara que, embora a linguagem da emoção utilizada por várias línguas e culturas seja diferente, um dos traços impressionantes em todas as culturas é a prevalência da metáfora em todas as teorias, até nas mais científicas. A metáfora funcionaria como meio principal de expressão da experiência humana. Solomon chama de “metáfora hidráulica” todas as imagens relacionadas com a emoção, visto que as emoções são tratadas como “fluid quantities, capable of filling, overflowing, and being channeled in the psyche” (1995: 196).

James tinha chamado metaforicamente o corpo como o teatro das emoções (Damásio, 1998) e embora existam ainda controvérsias em torno do conceito de emoção, a língua é testemunha do papel do corpo humano em relação às emoções uma vez que as mais importantes metáforas da emoção utilizam na sua expressão o corpo humano.

Wierzbicka (1999: 54) defende a existência de uma tendência universal de expressar emoções e “cognitive based feelings” “by referring to externally observable bodily events and processes”.

Luque Durán (2001), apud Iñesta e Pamies (2002), repara que existe uma tendência linguística universal que dá preferência aos termos metafóricos ligados às sensações físicas e de movimento no que respeita à expressão das emoções, embora existam formas suficientes para expressar as mesmas sem recorrer ao uso das metáforas.

De acordo com Lakoff, Jonhson e Kövecses uma diferença clara entre emoções e sentimentos seria que estes últimos não apresentam conteúdo conceptual. Os autores investigaram os conceitos que estão na base das emoções e verificaram que “emotions have an extremely complex conceptual structure” (Lakoff, 1987: 380). Lakoff e Kövecses estudaram como se reflecte no Inglês Americano a raiva e o que encontraram foi que as expressões não são aleatórias, mas são estruturadas dentro de um modelo cognitivo que segue uma estrutura semântica da língua.

Para Lazarus (1995), citado por Wierzbicka, as emoções são universais, não tendo importância as palavras que são utilizadas para as expressar, visto que “all people experience anger, sadness and so forth, regardless of what they call it (...)” (Wierzbicka, 1999: 9). A linguista não concorda plenamente com a posição de Lazarus, realçando a importância que a língua representa para a emoção e para o conceito de emoção e advogando uma perspectiva interlinguística no momento de identificar os universais humanos da emoção.

Wierzbicka (1999) nota que a psicologia e a antropologia mostram preferência para a denominação “emoção” e não para o termo “sentimento” porque aparentemente as emoções por terem uma base biológica ou uma base social seriam mais “objetivas”, mais aptas a serem medidas e interpretadas. Mas para a autora a palavra “emoção” é problemática porque a emoção é conceptualizada diferentemente até em línguas culturalmente próximas. Em contrapartida, na opinião de Wierzbicka, “feeling” (sentimento/sensação) seria universal e conseqüentemente mais indicado a utilizar (pp. 23-25) como ponto de partida para estudar a emoção. Para analisar qualquer campo semântico, incluindo o da emoção, Wierzbicka propõe a utilização de primitivos semânticos, que seriam palavras facilmente compreensíveis porque representam conceitos universais como *sentir, querer, dizer, pensar, saber, bem, etc.*

James (1890), apud Wierzbicka, tinha razão ao afirmar que a língua da pessoa que sente uma emoção impõe a interpretação da respectiva emoção uma vez que cada língua oferece um leque específico de palavras que poderiam ser utilizadas (1999: 31). Uma cultura como a inglesa pode ter a categoria conceptual de “raiva” ou “tristeza”, que seriam também relevantes para outras culturas em que existem palavras cujos sentidos correspondem ao sentido da palavra inglesa. Mas, na opinião da autora, isso não significa necessariamente que todas as línguas apresentem esse conceito, nem que seja igualmente lexicalizado nas línguas onde existe. Para evitar a sobre-generalização a autora propõe distinguir os três níveis da emoção, que seriam o fenómeno psicológico, a conceptualização desse fenómeno e as palavras e expressões de uma certa língua ligadas ao respectivo conceito (1999: 32). Como hipótese de trabalho a autora avança os seguintes nove “universais emocionais”<sup>38</sup>(1999: 36) que achamos importantes uma vez

---

<sup>38</sup> Comas explícitas da autora, que recomenda precaução na utilização do termo uma vez que nem o conceito de “emoção” é universal.

que parecem resumir algumas das hipóteses avançadas até agora. Para Wierzbicka, em todas as línguas existe:

- (i) uma palavra para SENTIR;
- (ii) alguns sentimentos que são considerados bons, outros maus, enquanto outros são considerados neutros;
- (iii) interjeições emotivas;
- (iv) algum tipo de “termos emocionais”;
- (v) palavras (mas não idênticas) cujo sentido se sobrepõe às palavras inglesas *angry*, *afraid*, *ashamed*;
- (vi) palavras comparáveis (mas não idênticas) em sentido às palavras *cry* e *smile*;
- (vii) a possibilidade de descrever sentimentos de base cognitiva através de sintomas corporais visíveis;
- (viii) a possibilidade de descrever sentimentos de base cognitiva através de “imagens corporais” figuradas;
- (ix) construções gramaticais alternativas para descrever e interpretar sentimentos de base cognitiva

Os conflitos entre a base biológica da emoção e a base sociocultural ou entre a perspectiva universal da emoção ou específica são, para Wierzbicka, falsos conflitos, uma vez que a existência de características específicas não exclui a existência de características universais. E apoiamos a autora quando afirma que a única real dificuldade seria diferenciar o específico cultural do universal sem recorrer apenas a uma única (nossa) língua.

Jorge salienta que as línguas “têm maneiras muito diferentes de se expressar, de traduzir os seus sentimentos, as suas emoções, as suas sensações, de denotar ou de conotar certos lexemas” e por isso as EIs se constituem como “*um ótimo veículo de identidade*” (2001: 221).

Kövecses (2007) pretende salientar a importância da linguagem e da linguagem figurada em especial na conceptualização das emoções. Para o autor existem palavras que *expressam* emoções (como certas interjeições), outras palavras que normalmente *descrevem* as emoções de que se trata (raiva, furioso, felicidade, etc.) e outros termos

figurados que podem descrever uma emoção (a metáfora, a metonímia). Os termos pertencentes à linguagem figurada seriam os mais numerosos e os menos estudados.

#### **4. Emoções positivas e negativas**

Das teorias apresentadas acima, podemos verificar que existe um grande interesse dos investigadores nesta área de encontrar características que permitam diferenciar e classificar as emoções. Ainda que as diferentes teorias variem na importância dada a uma ou outra característica, todas consideram que as emoções surgem por um motivo, têm uma expressão física e desempenham certas funções.

Uma das características que é apresentada na maioria das teorias é uma classificação que poderíamos chamar de bipolar, visto que divide as emoções em *positivas* e *negativas*. As emoções são expressões da forma como as pessoas tentam lidar com os eventos do dia-a-dia, eventos esses que podem ser agradáveis ou não-agradáveis, provocando desta forma emoções positivas ou emoções negativas.

Conforme as teorias apresentadas acima, as emoções positivas seriam, por exemplo, *a alegria, o orgulho, o amor, o respeito, o contentamento* etc. Entre as negativas são incluídas normalmente *o medo, a ansiedade, a fúria, a tristeza, a culpa, os ciúmes, o ódio, a vingança, a vergonha, a timidez, a arrogância, a aversão*.

O que fica também patente é a prevalência de estudos na área das emoções negativas e a quase inexistência destes quando se trata de emoções positivas. Uma explicação deste facto seria que as emoções negativas produzem uma reacção mais forte no organismo, que provoca uma expressão corporal visível e por isso são mais fáceis de investigar, enquanto as emoções positivas não se manifestam tão visivelmente como as negativas. Por exemplo, os estudos de Ekman, entre outros, mostraram que para a raiva, o medo, a tristeza existem expressões corporais e do sistema nervoso diferentes, enquanto as emoções positivas partilham o sorriso e não têm uma resposta do sistema nervoso que as diferencie (Fredrickson, 2003).

Embora exista um notável desequilíbrio entre os estudos dedicados às emoções negativas e positivas, nos últimos anos emergiu um novo interesse para o estudo das emoções positivas dentro da Psicologia Positiva que se concentra sobre os aspectos positivos da vida humana (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Fredrickson, 1998, 2003). Fredrickson pensa que as emoções negativas são distintas das emoções positivas e que na investigação destas não pode ser utilizado o mesmo tipo de análise. A autora

introduziu o conceito de “*broaden-and-build*” (*expandir e construir*), com o qual pretende demonstrar que o estudo das emoções positivas (onde inclui a *alegria*, o *interesse*, o *orgulho*, o *contentamento*, o *amor*) não é um “frivolous pursuit”, mas sim uma ocupação útil que poderia melhorar o funcionamento individual e colectivo e igualmente a saúde psicológica e fisiológica das pessoas (2003: 330).

Segundo Morgan e Heise (1988: 28) as emoções positivas seriam caracterizadas por uma estrutura mais simples e seriam diferenciadas apenas pelo nível de activação. As emoções negativas são diferenciadas tanto pela activação como pela potência, o impacto na existência humana sendo muito notável. Por exemplo, a potência é extremamente importante para diferenciar o medo (*emotion of flight*) da raiva (*emotion of fight*).

É interessante mencionar que isso se reflecte também entre as EIs que apresentam emoções negativas ou positivas, da nossa pesquisa tornou-se óbvio que a quantidade de EIs com emoções negativas é claramente superior às EIs que expressam uma emoção positiva. Este facto é corroborado também por Riva (2009: 4-5) que no conjunto das EIs encontradas para o *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas*, 33% são consideradas positivas, 61% negativas e apenas 6% neutras<sup>39</sup> levando o autor a afirmar que “os idiomatismos mais frequentes no Brasil têm motivação negativa”.

Na opinião de Lazarus (1994), a ameaça e o dano elicitam emoções negativas (*raiva, ansiedade*), enquanto as vantagens/benefícios elicitam emoções positivas (*felicidade, orgulho*).

Segundo a teoria de Oatley e Johnson-Laird, citada por Strongman, as emoções negativas seriam provocadas pela dificuldade de adaptação (*coping*) frente a um novo conflito ou objectivo. Neste caso, a emergência da emoção negativa seria benéfica para o indivíduo uma vez que o informa que um objectivo importante não pode ser atingido que um plano importante falhou. A emoção negativa seria um impulso para agir, para reavaliar a situação e pôr em prática outros planos que se ajustem se ajustar às novas circunstâncias (2003: 146).

Vamos apresentar abaixo alguns traços das emoções, positivas e negativas, que foram utilizadas para identificar e constituir o *corpus* de EIs para o presente trabalho.

---

<sup>39</sup> Riva repara que para o mesmo *corpus* a valoração é diferente ao nível conceptual (32% conceitos positivos, 46 % negativos e 22% neutros) devido ao facto de o mesmo conceito reunir mais do que um tipo EIs.

#### **4.1. O medo**

Uma das emoções mais importantes para a espécie humana é o medo, que é considerada pela maioria das teorias como uma emoção básica. A função desta emoção seria a de proteger a integridade e a sobrevivência do indivíduo que, enfrentado com situações potencialmente perigosas, é pressionado a tomar uma decisão para se preservar. Associada ao medo aparece também a ansiedade, embora alguns autores considerem que a diferença entre as duas as torna claramente distinguíveis, já que o objecto do medo é *real* ou *externo* ou *conhecido* enquanto o da ansiedade é *obscuro* ou *incerto* (Strongman, 2003: 135).

#### **4.2. A raiva**

Como pudemos reparar das leituras feitas, a raiva é uma das mais estudadas emoções e normalmente é incluída nas emoções básicas. Categorizada normalmente como emoção negativa, pode ser definida, apud Averill, como um impulso para a agressão, uma tentativa de fazer cumprir as normas sociais ou uma resposta à frustração (1994: 144). Biologicamente é relacionada com a agressão, mas são emoções distintas, uma vez que a raiva se torna simbólica e se apoia em avaliações socioculturais (Strongman, 2003).

Izard considera a raiva numa perspectiva evolutiva e atribui-lhe a função de proporcionar ao indivíduo energias para a defesa, sendo nesta perspectiva uma emoção positiva (Strongman, 2003: 146).

#### **4.3. A felicidade**

Devido à falta de estudos na área as emoções específicas positivas, não é fácil fazer uma distinção clara entre a felicidade, a alegria e o júbilo.

Izard (1991), referenciado por Strongman (2003: 151) distingue “entre sentir alegria e sentir a satisfação dos prazeres dos sentidos”. Izard considera específicas da alegria a sensação de contentamento, de confiança e de ser amado.

Para Averill a felicidade seria uma emoção difícil de conceptualizar por apresentar uma grande extensão e profundidade. Devido à grande extensão, as ideias

sobre a felicidade são muito indistintas e, conforme o autor, não seria útil circunscrever dentro da felicidade conceitos como a alegria (Strongman, 2003: 152).

Para Fredrickson (1998) a alegria partilha o espaço conceptual com a felicidade e o divertimento.

#### **4.4. O amor**

Conforme a maioria das teorias, o amor é uma emoção complexa, que inclui diversas emoções como o amor romântico, o amor apaixonado, o amor companheiro, o amor pelos pais, amor pelos filhos etc. O amor contribui também para despoletar outras emoções positivas como a alegria e o contentamento (Fredrickson, 1998)

Averill (1994: 144) nota que se o amor for interpretado como uma forte atracção sexual então seria universal. Mas por exemplo o conceito de amor romântico é culturalmente específico à cultura ocidental.

Para Izard o amor é um factor básico da condição humana que contribui para desenvolver fortes ligações sociais de cunho afectivo. Todos os tipos de amor teriam em comum traços como “a vinculação, a lealdade, a devoção, a protecção e os esforços de criação e educação” (Strongman, 2003: 143).

Para Solomon, que retoma o conceito platónico do amor, considera que o amor consistiria na definição de si mesmo em termos de uma outra pessoa. O filósofo acredita que todos os conceitos envolvidos no amor funcionam quando se encontram em estado de tensão com os seus opostos (Strongman, 2003: 143-144).

#### **4.5. A tristeza**

A tristeza é considerada uma emoção negativa caracterizada por um estado de tensão menos pronunciado em relação às outras emoções negativas. Conforme Izard, a tristeza pode aparecer em situações em que estão presentes emoções como a raiva (com a qual está intimamente relacionada), o medo e a vergonha. É composta por desânimo, desencorajamento, solidão e isolamento e seria causada por circunstâncias da vida que implicam uma perda e originam uma reflexão (Strongman, 2003: 138). Embora considerada emoção negativa, apresenta também lados positivos como a reflexão sobre si e a activação de meios de adaptação.

## 5. As emoções e o ensino

No que respeita ao ensino de línguas estrangeiras, o *Nível Limiar* considera como importantes os sentimentos e a forma como estes são expressos para o ensino/aprendizagem de uma L2. Os autores não mencionam a palavra *emoção* e não temos informação sobre qual a teoria utilizada para atribuir a categoria de positivo, negativo ou neutro. Mostrando preferência por um termo neutro como *atitudes e sentimentos*, os autores são assim capazes de fazer um inventário bastante exaustivo. No capítulo “Atitudes e sentimentos” é apresentada a taxonomia que é baseada, como mencionámos acima, na valência emocional e considerámos importante mencionar as atitudes e sentimentos incluídos uma vez que os autores os consideram importantes para o nível limiar de aprendizagem .

Conforme o *Nível Limiar* as atitudes e sentimentos podem ser divididos em:

- Atitudes e sentimentos considerados positivos são: o agrado; o amor; a amizade; a simpatia; a satisfação, o contentamento, a alegria; o entusiasmo; a admiração; o orgulho; o interesse; a preferência; o desejo; a necessidade; a vontade; a esperança; a crença; a solidariedade; a confiança; a calma; a paciência; o prazer; o agradecimento; o alívio.
- Atitudes e sentimentos neutros seriam a perplexidade, a surpresa; a indiferença; a resignação, a saudade.
- Atitudes e sentimentos negativos seriam o desgosto; a antipatia; o desgosto, o ódio; a tristeza, o descontentamento, o aborrecimento; a desilusão, a decepção; a pena; o desinteresse; a lamentação; a desconfiança; o medo; a irritação, o mau humor; o mau humor depressivo; a preocupação; a impaciência; a repulsa; a aversão; a indignação; o horror; a dor (pp. 160-167).

Uma das razões pelas quais escolhemos as emoções como perspectiva de estudo das EIs é a possibilidade, notada também por Hristea (1984: 157) de poder agrupá-las em campos fraseológicos.

As diferentes leituras sobre as emoções foram efectuadas para nos fornecer um quadro teórico e conseqüentemente facilitar a identificação e interpretação das emoções que aparecem nas EIs. Visto que há certas influências sobre as culturas portuguesa e

romena que são conhecidas, mas cuja influência não foi estudada em pormenor (como a das culturas inglesa, francesa, italiana, alemã) e não é o propósito deste trabalho fazer isso, quais as similaridades-diferenças entre as emoções veiculadas nas EIs nas duas línguas?

O *corpus* que seleccionámos permitirá possivelmente averiguar algumas das hipóteses formuladas abaixo:

São as emoções em Português e Romeno lexicalizadas nas EIs da mesma forma?

Quais as semelhanças?

Quais as diferenças?

A existência de semelhanças ou diferenças facilita ou coloca impedimentos para a comunicação ou aprendizagem?

## CAPÍTULO V

### As EIs e as emoções: organização e análise do *corpus*

#### 1. Introdução

Para Vilela, uma das formas mais comuns de lexicalizar as emoções e atitudes é através da fraseologia e este tipo de expressão tem uma preferência marcada para o contexto da oralidade (2002: 161).

Jorge avança que perceber as EIS “implica perceber as metáforas que lhes estão subjacentes” (2002: 121).

Para Schemann o homem é dotado de “conhecimentos prévios” sobre “a função (as funções), a forma, a posição e a postura dos seus órgãos” que na comunicação inter-humana são transformados em imagens que por seu turno são “«transpostas» em «conceitos»” (2001: 242).

Iñesta e Pamies defendem que dentro de uma pluralidade de domínios-fonte (ou noções-fonte) para as metáforas, existe um grupo pequeno que é partilhado pela maioria das línguas, “lo cual podrían deducirse indicios de universalidad y sistematicidad” (2002: 98). Os investigadores analisam os campos semânticos de várias noções como o medo, a raiva, a injustiça, a comida, a fome, etc. utilizando o método dos *modelos icónicos e as arquimetáforas*, já mencionado num capítulo anterior, para identificar os conceitos psico-sensoriais ou psico-motores passíveis de ser universais.

Com base principalmente nesse modelo e tendo em vista as teorias de Lakoff e Jonhson, vamos proceder à organização do *corpus* recolhido de EIs portuguesas e romenas. A seguir, vamos verificar a utilidade desse modelo e a sua relevância para o presente *corpus*.

#### 2. O medo

Dobrovolskii, apud Iñesta e Pamies (2002), considera as expressões de um instinto natural como *universais fraseológicos conceptuais ou cognitivos*. Nesta categoria entraria o medo, ou o sentir medo. A organização das EIs em domínios fonte obedece ao critério da frequência e da frequência combinatória, conforme o modelo de

Iñesta e Pamies, sendo os mais importantes, segundo estes critérios os domínios fonte [CORPO], [ESPAÇO], [MOVIMENTO], [COR], [TEMPERATURA], [CONFLITO], [POSSESSÃO], [DESEJO], [ANIMAL].

#### [CORPO] + [MOVIMENTO]

Iñesta e Pamies (2002), baseando-se nas teorias de Moreno Cabrera (1997), afirmam que uma maneira para exprimir sensações físicas e psíquicas é através do uso de *metáforas locativas*. Este tipo de metáforas tem dois subtipos: construções estáticas (o corpo é o “lugar”) e construções dinâmicas (o corpo é o “destino”). Para Lakoff, como fizemos referência num capítulo anterior, as construções deste tipo entrariam na categoria das metáforas orientacionais.

#### **O medo como movimento corporal para baixo**

Existe um padrão metafórico em que o medo é projectado como uma caída provocada por uma perda de controlo sobre o corpo. Para Iñesta e Pamies os modelos icónicos e as arquimetáforas representam categorias mais amplas do que as de Lakoff e Johnson uma vez que permitem a associação de vários esquemas num tipo chamado de “*silogismo subjectivo*”.

Por exemplo, para esta projecção podemos ter o seguinte silogismo: o medo é uma caída, para baixo é menos, então o medo é menos.

O medo afecta o organismo humano, é por isso que as EIs que expressam medo fazem referência ao corpo em geral, como também às diferentes partes deste.

pt.	cair a alma aos pés	
	cair-lhe o coração aos pés	
	estar com o coração nas mãos	
	cair de cu	
	cair sobre as nádegas	
	ficar sem pinga de sangue	
ro.	a fi cu sufletul în palmă	*estar com a alma na palma
	a i se face (cuiva) inima cât un purice	*fazer-se-lhe a alguém o coração quanto uma pulga
	a i se muia vinele (sau picioarele)	*tornar-se-lhe mole as pernas
	a i se tăia cuiva genunchii	*cortar-se-lhe a alguém os joelhos
	a i se tăia cuiva picioarele	*cortar-se-lhe a alguém as pernas

a nu mai avea picătură de sânge în obraz	*não ter mais pinga de sangue na bochecha
a-i fugi pământul de sub picioare	*fugir-lhe a terra de sob as pernas

### O medo como movimento corporal para cima

É utilizado o mesmo modelo, mas desta vez em direcção oposta.

pt.	arrepiarem-se os cabelos arregalar os olhos ficar (todo) arrepiado porem-se os cabelos em pé	
ro.	a i se face părul măciucă în cap/în vârful capului a i se pune părul măciucă în cap/în vârful capului a i se ridica părul măciucă/în cap/în vârful capului a sări (ca) ars	*fazer-se-lhe o cabelo maça na cabeça/no pico da cabeça *pôr-se-lhe o cabelo maça na cabeça/no pico da cabeça *levantar-se-lhe o cabelo maça na cabeça/no pico da cabeça *saltar (como) queimado

### O medo como movimento corporal para dentro

Esta arquimetáfora descreve um padrão partilhado também por outras emoções onde existe uma pessoa como lugar ou destino do movimento e o medo como agente do movimento. Moreno Cabrera (1997), citado por Iñesta e Pamies, considera que as locuções locativas contêm uma “metáfora en virtud de la cual la sensación es un objeto que se mueve desde la entidad o cosa que la provoca hacia la entidad que la experimenta (...) por otro lado, la sensación puede quedarse instalada en el ser que la experimenta.” (2002: 101).

pt.	entrar-lhe o medo estar cheio de medo ser invadido pelo medo	
ro.	a duce frica cuiva a fi cu frica în spate/sân a fi cuprins de groază a intra frica în cineva a intra groaza în oasele cuiva a intra spaima în inima cuiva a-i intra cuiva un cui în inimă	*levar-lhe o medo a alguém *estar com o medo nas costas/no seio *estar preso de terror *entrar o medo em alguém *entrar o terror nos ossos de alguém *entrar o terror no coração de alguém *entrar-lhe a alguém um prego no coração

a-i trece/a-i da cuiva un fier (ars/roșu) prin inimă	*passar-lhe/dar-lhe a alguém um ferro (queimado/vermelho) através coração
a-l apuca groaza	*apanhar-lhe o terror
mi-e groază	*a mim está terror
mi-e teamă	*a mim está medo

### **O medo como movimento corporal para fora**

Esta arquimetáfora poderia ser organizada utilizando o esquema de Lakoff e Jonhson O CORPO É UM CONTENTOR. Iñesta e Pamies reparam também na relação metonímica de *fuga e medo* (efeito por causa) (2002: 103).

ro. a(-i) sări (cuiva) inima din loc	*saltar(-lhe) (a alguém) o coração de lugar
--------------------------------------	---

[NÃO-DESEJADO]

### **Arquimetáfora escatológica**

Vamos salientar também a arquimetáfora escatológica, que Iñesta e Pamies a incluem no conceito DESEJO, neste caso com o traço negativo [NÃO DESEJADO], visto que a noção de CONTROLO seria uma variante do conceito DESEJO. Estas arquimetáforas, tanto na versão considerada grosseira, como na versão eufemística reforçam as conotações depreciativas que o medo tem em todas as culturas.

pt. apanhar/ter um cagaço borrar as calças de medo borrar-se de medo cagar-se de medo cagar-se todo cortar cavilha cortar prego estar com cagaço de alguma coisa	
ro. a face pe el de frică a se căca pe el de frică a se pișa pe el de frică	*fazer sobre ele de medo *cagar-se sobre ele de medo *mijar-se sobre ele de medo

### **O medo é um movimento corporal vibratório**

O medo é visto como a perda de controlo sobre o corpo (metonímia efeito-causa) e em geral uma das manifestações físicas causadas pelo medo é o movimento

involuntário de certas partes de corpo. O medo é projectado também através de uma comparação metafórica com um objecto da natureza.

pt.	andar com/sentir o coração aos pulos bater o coração bater o dente bater/tremer o queixo fazer tremer a barba a alguém tremer como/que nem (uma) vara(s) verde(s) tremer de medo	
ro.	a-i bate inima (de frică) a-i clănțâni dinții în gură (de frică)  a tremura ca frunza (în vânt) a tremura ca varga a tremura carnea (pe cineva) a tremura de frică	*bater-lhe co coração (de medo) *bater-se-lhe os dentes na boca (de medo)  *tremer como folha em vento *tremer como vara *tremer a carne (sobre alguém) *tremer de medo

### **O medo é a impossibilidade de movimento corporal**

O medo pode provocar uma reacção de fuga ao perigo, mas ao mesmo tempo pode provocar uma reacção de imobilização corporal parcial ou total da pessoa que sente medo.

pt.	ficar sem fala ficar o coração parado	
ro.	a înmărmuri de groază a rămâne încremenit  a rămâne/a sta/a fi (ca o) stană (de piatră) a amuți de frică a-i pieri (cuiva) piuitul a i se stinge cuiva glasul a rămâne fără glas a-i pieri glasul a-și pierde glasul a i se încurca cuiva limba a i se îngroșa cuiva limba a i se lua cuiva limba a-i pieri cuiva limba a i se încleșta (cuiva) fălcile/gura	*ficar mărmore de terror *ficar empedrado *ficar/estar/ser (como uma) rocha (de pedra) *ficar mudo de medo *perecer-lhe (a alguém) o piar *apagar-se-lhe a alguém a voz *ficar sem voz *perecer-lhe a voz *perder-se-lhe a voz *emaranhar-se-lhe a alguém a língua *engrossar-se-lhe a alguém a língua *levar-se-lhe a alguém a língua *perecer-lhe a alguém a língua *apertar-se-lhe a alguém os

a i se pune un nod în gât

maxilares/a boca

\*pôr-se-lhe um nó na garganta

### [CORPO] + [TEMPERATURA]

O medo pode provocar mudanças na temperatura do corpo humano que se projectam sobre diferentes órgãos. No caso do frio, este pode provocar também o congelamento que é sinónimo de impossibilidade de movimento, ou um movimento vibratório, arquitectáforas já tratada acima.

#### **O medo é arrefecimento corporal**

pt.	gelar-se o coração	
	gelar-se o sangue nas veias de alguém	
	sentir arrepios na espinha	
ro.	a-i îngheța (cuiva) ficații	*congelar-se-lhe (a alguém) os fígados
	a-i îngheța (cuiva) inima	*congelar-se-lhe (a alguém) o coração
	a-i îngheța (cuiva) sângele în vine	*congelar-se-lhe (a alguém) o sangue nas veias
	a băga pe cineva în răcori	*meter a alguém em frios
	a simți un fior rece pe șira spinării	*sentir um arrepio frio sobre a espinha
	a-i trece un fior rece pe șira spinării	*passar-lhe um arrepio frio sobre a espinha

#### **O medo é aquecimento corporal**

Às vezes o medo pode causar um aquecimento corporal, como podemos ver nas EIs seguintes:

pt.	apanhar um calor	
ro.	a transpira de frică	*transpirar de medo
	a-l trece (pe cineva) toate căldurile	*passar-lhe a alguém todos os calores

#### **O medo é união de calor e frio corporais**

Outras vezes, o medo é uma alternância de estados de temperatura do corpo:

pt.	sentir/ter suores frios	
ro.	a-l trece (pe cineva) cu rece și cald	*passar-se-lhe a alguém com frio e quente

## [CORPO] + [COR]

### O medo é mudança de cor

A sensação de medo pode despoletar também uma mudança de cor, causada por processos fisiológicos que provocam reacções facilmente visíveis: à diminuição da circulação sanguínea (cor branca) ou o aumento da circulação sanguínea (cor azul). O processo é visto como mudança da cor normal para outra cor e também como uma perda de cor. Como podemos observar do quadro abaixo, em Português a cor do medo é o branco, enquanto em Romeno pode ser branco, amarelo e verde. Como estas mudanças afectam aparentemente apenas a cara, são por isso facilmente visíveis:

pt.	estar lívido como cal	
	estar branco como a cal	
	estar branco como um lençol	
	estar branco como um travesseiro	
	estar/ficar branco (de medo)	
	perder a cor	
	mudar de cor	
ro.	a se face/a fi alb ca varul	*fazer-se/estar branco como a cal
	a se face alb la față	*fazer-se branco à cara
	a se face/a fi galben ca ceara	*fazer-se/estar amarelo como a cera
	a se îngălbeni la față	*amarelecer-se à cara
	a înverzi de frică	*enverdecer de medo
	a se face verde la față	*fazer-se verde à cara
	a-i pieri (toată) culoarea din obraji	*perecer-se-lhe (toda) a cor das bochechas
	a-și pierde culoarea din obraji	*perder-se-lhe a cor das bochechas

## [ANIMAL]

O zoomorfismo é um processo fraseológico muito produtivo na maioria das línguas. Lakoff utiliza para este processo a metáfora conceptual O HOMEM É UM ANIMAL com a qual podem ser construídos modelos para características humanas (Iñesta e Pamies, 2002: 116). Vilela releva que os animais são fonte da categorização, conceptualização e lexicalização de conteúdos e o modelo icónico ANIMAL seria caracterizado pelo mecanismo COMPARAÇÃO sendo que “a referência a uma propriedade prototípica serve de domínio origem projectando-se no domínio meta.” (2003: 430).

## **A pessoa assustada é um animal**

pt.	parecer que viu lobo eriçar-se os cabelos ter/ficar com pele de galinha	
ro.	a i se zburli părul a-i pieri (cuiva) piuitul a tremura ca un pui de găină a i se face pielea de găină	*eriçar-se-lhe o pelo/cabelo *perecer-lhe (a alguém) o piar *tremere como um pinto *fazer-se-lhe a pele de galinha

### **[POSSESSÃO]**

Na opinião de Iñesta e Pamies expressões como “ter medo” são metáforas baseadas no modelo POSSESSÃO (*ter* por *sentir*) de carácter tão difundido nas línguas românicas que já não é reconhecido como metafórico nem nos dicionários de fraselogismos onde este tipo de expressões aparece como estruturas analíticas. Consideramos que estas expressões pertencem a fraseologia idiomática no seu sentido mais amplo.

## **O medo é possuído pela pessoa**

pt.	ter medo apanhar um susto ter cagaço
-----	--

## **O medo possui a pessoa**

pt.	ser preso do medo ser preso do pânico ser preso de terror	
ro.	a fi cuprins de groază	*ser preso pelo medo

### **[CONFLITO]**

Neste modelo, o medo é sentido como uma agressão o um agressor. Os efeitos seriam uma debilitação da mente e do corpo. O medo pode adoecer a uma pessoa, enlouquecê-la ou até provocar-lhe a morte. Lakoff avançou o modelo, partilhado por outras metáforas conceptuais, A DISCUSSÃO É UMA GUERRA (Lakoff, Johnson, 1980: 4)

e Iñesta e Pamies propuseram o *ataque* e a *morte* como duas arquimetaforas do modelo O MEDO É UM AGRESSOR.

### **O medo ataca a pessoa**

- pt. ser vencido pelo medo  
ser dominado pelo medo  
ser invadido pelo medo  
ser abafado pelo medo  
ro. a-l apuca groaza \*ser apanhado pelo medo

### **O medo mata a pessoa**

- pt. morrer de medo  
estar/ficar morto de medo  
ro. a se speria de moarte \*assustar-se de morte  
a trage o spaimă soră cu moartea \*soportar um terror irmã com a morte  
a fi mort de frică \*estar morto de medo

### **O medo é o passo intermédio entre a vida e a morte**

- pt. ficar mais morto que vivo  
ver a morte de perto  
ver a morte diante dos olhos /diante de si  
ro. a fi mai mult mort (decât viu) \*estar mais morto (do que vivo)  
a vedea moartea cu ochii \*ver a morte com os olhos

### **O medo tem a cor da morte**

Esta projecção está relacionada com a arquimetafora *o medo é uma mudança de cor*.

- pt. ficar pálido como a morte  
ro. a fi/a se face palid ca moartea \*estar/fazer-se pálido como a morte

### **O medo enloquece a pessoa**

- pt. louco de medo  
ro. a înnebuni de frică \*enlouquecer de medo

### **Modelos culturais**

De entre as EIs recolhidas para o *corpus*, nem todas podem ser explicadas através dos modelos icónicos, uma vez que pertencem à cultura material, social, ou religiosa, etc. Vilela aponta que modelos culturais como crenças, religião, superstições

são subjectivos, mas representam ao mesmo tempo “um modelo partilhado, mas com menos sistematicidade do que aquele que mergulha na biologia, na observação do próprio corpo” (2003: 431).

No caso do *medo*, as EIs recolhidas pertencem a modelos culturais relacionados com a religião cristã.

### Modelos bíblicos

pt.	fugir de alguém ou de uma coisa como diabo da cruz parecer ter visto o diabo estar com o credo na boca	
ro.	a se teme de ceva/cineva ca de dracul a fugi de ceva/cineva ca dracul de tãmâie a se teme de ceva/cineva ca dracul de tãmâie a vedea pe dracul a da de dracul	*temer-se de algo/alguém como do diabo *fugir de algo/alguém como o diabo do incenso *temer-se de algo/alguém como o diabo do incenso *ver o diabo *dar com o diabo

Como podemos observar o medo é expresso na maioria das EIs recolhidas através de imagens de processos biológicos que afectam o corpo humano. Estes processos podem afectar o interior do organismo (o *coração*, as *pernas*, o *sangue*, os *ossos*, a *carne*, etc.) ou o exterior (sendo neste caso visíveis a outras pessoas, como por exemplo a *mudança de cor*).

O *coração* (com a variante *alma*) é um dos órgãos mais afectados pelo medo, o que não é de admirar tendo em conta o lugar de centro da vida humana que ocupa na simbologia de todas as culturas. Se o organismo humano é um contentor, o coração é visto como um contentor dentro de outro contentor.

### 3. A raiva

Conforme as teorias da linguagem comum descritas por Lakoff, os efeitos psicológicos da fúria são “increased body heat, increased internal pressure (blood pressure, muscular pressure), agitation, and interference with accurate perception” que representariam o princípio metonímico “os efeitos fisiológicos de uma emoção representam a emoção” (Lakoff, Johnson, 1980: 381-382). A metáfora conceptual mais

mencionada é A PESSOA COM RAIVA É UM CONTENTOR SOB PRESSÃO, que foi estudada por Lakoff e Jonhson, e que determinaria mapeamentos que produzem uma situação em que existe uma força dentro de uma pessoa e esse força leva essa pessoa a actuar de maneiras que deviam ser suprimidas (Kövecses 2005: 39)

Para Wierzbicka todas as línguas aparentam ter uma palavra semelhante à palavra inglesa “raiva” e esta emoção representaria “a universal human impulse, and need, to «act» (to do something), in order to prevent the occurrence, or the repetition, of some undesirable events.” (1999: 46).

Aplicámos ao *corpus* de EIs os modelos de Iñesta e Pamies e os domínios fonte [CORPO], [TEMPERATURA], [ESPAÇO], [COR], [DESEJO], [ANIMAL], [CONFLITO], [MORTE], [POSSESSÃO].

### [CORPO] + [TEMPERATURA]

Lakoff avançou para a língua inglesa o *modelo* A PESSOA COM RAIVA É UM CONTENTOR SOB PRESSÃO e o efeito da raiva seria o AUMENTO DA TEMPERATURA CORPORAL que, ultrapassando um limite, pode provocar uma explosão. Iñesta e Pamies reparam que *calor* e o antónimo *frio* geram um mecanismo produtivo em muitas línguas.

### A raiva é um aquecimento interior

Nestas arquimetáforas, o corpo é visto como um objecto que está imerso num líquido que ferve ou o aquecimento acontece interiormente em várias partes do corpo humano (a cabeça, as entranhas, o sangue).

- |     |   |                               |
|-----|---|-------------------------------|
| pt. | afogar-se em pouca água                       |                               |
|     | ferver em pouca água                          |                               |
|     | andar/estar com a bolha                       |                               |
|     | ferver o sangue a alguém /nas veias de alguém |                               |
|     | ferver de raiva                               |                               |
|     | ferver-lhe o sangue na cabeça                 |                               |
| ro. | a clocoti de furie                            | *borbulhar de raiva           |
|     | a clocoti sângele (în cineva)                 | *borbulhar o sangue em alguém |
|     | a fierbe maștele în cineva                    | *ferver as tripas em alguém   |
|     | a fierbe sângele (în cineva)                  | *ferver o sangue em alguém    |

## **A raiva é uma explosão ou um incêndio**

A raiva, como uma “*emotion of fight*”, provoca comportamentos de natureza explosiva:

- |     |                                   |                               |
|-----|-----------------------------------|-------------------------------|
| pt. | andar/ficar com o juízo a arder   |                               |
|     | deitar /lançar fogo pelos olhos   |                               |
|     | estar como pólvora                |                               |
|     | estar/ficar uma bala              |                               |
|     | deitar fumo pela orelhas de raiva |                               |
|     | ficar esquentado                  |                               |
|     | explodir de raiva                 |                               |
|     | comer brasas                      |                               |
|     | ter o pavio curto                 |                               |
| ro. | a se face foc (și pară)           | *fazer-se fogo (e chama)      |
|     | a se mânia foc (și pară)          | *enraivecer-se fogo (e chama) |
|     | a se supăra foc (și pară)         | *aborrecer-se fogo (e chama)  |
|     | a arunca/ zvârli flăcări pe ochi  | *atirar chamas dos olhos      |
|     | a scoate flăcări pe ochi          | *tirar chamas dos olhos       |
|     | a-i ieși flăcări pe ochi          | *sair-lhe chamas dos olhos    |
|     | a arunca flăcări pe nări          | *atirar chamas das narinas    |
|     | a varsa foc pe nări               | *verter fogo das narinas      |

### **[ESPAÇO] + [CORPO] + [MOVIMENTO]**

A partir de sensações particulares o organismo humano consegue ter uma impressão geral de bem ou mal-estar (cenestesia) que, em conjunto com os movimentos corporais, pode gerar várias arquimetáforas em que a raiva é vista como um espaço ou como um movimento.

## **A raiva é um lugar para a pessoa**

- |     |                  |                  |
|-----|------------------|------------------|
| pt. | estar com raiva  |                  |
|     | entrar em cólera |                  |
| ro. | a fi în nervi    | *estar em nervos |

## **A raiva é um movimento para fora**

A raiva pode provocar reacções que sugerem uma imagem de libertação de pressão de um contendor. Essa libertação pode manifestar-se sob a forma de líquidos corporais que são expulsos pelo corpo ou como um movimento que provoca uma deslocação do lugar normal do corpo.

- pt. ter os nervos à flor da pele  
 descarregar a bÍlis/o figado  
 escumar/espumar de raiva  
 ir/subir à serra  
 andar/estar/ficar fora de si  
 sair da sua órbita/de si
- ro. a face spume la gură \*fazer espumas na boca  
 a spumega de furie \*espumar de fúria  
 a-și ieși din sărite \*sair-se de si  
 a-și ieși din fire \*sair-se do ser  
 a-și ieși din răbdări \*sair-se das paciências  
 a-și ieși din pepeni \*sair-se das melancias  
 a-și ieși din țâțâni/balamale \*sair-se dos gonzos/das dobradizas  
 a-și ieși din minți \*sair-se das mentes  
 a vărsa fiere \*verter fel

### **A raiva é um movimento para dentro**

Nesta imagem, a raiva é vista como uma sensação que entra no corpo humano:

- pt. dar raiva a alguém  
 dar o desespero a alguém  
 dar uma coisa a/em alguém

### **A raiva é um movimento para cima**

A raiva pode provocar igualmente uma deslocação para cima do corpo inteiro, ou apenas de partes destes. Trata-se de um movimento intenso que pode ser encarado também como o resultado de uma explosão.

- pt. ter o figado ao pé da boca  
 chegar/subir a mostarda ao nariz de alguém  
 subir pelas paredes  
 subir o sangue à cabeça de alguém  
 subir alguma coisa à cabeça  
 dar pulos/saltos de corça/saguí  
 dar no tecto  
 ir aos arames  
 ir às do cabo  
 ir às nuvens  
 ir às estrelas

	ir aos ares	
	atirar-se aos ares	
	mandar-se ao ar	
ro.	a sări ca mușcat de șarpe	*saltar como mordido de serpente
	a i se sui/urca (cuiva) tot sângele în cap/vârful capului	*subir-se-lhe a alguém todo o sangue na cabeça/no pico da cabeça
	a-i năvăli (cuiva) tot sângele în cap/vârful capului	*invadir-lhe a alguém todo o sangue na cabeça/no pico da cabeça
	a-i da (cuiva) sângele în obraz/ în față	*dar-lhe o sangue na bochecha/na cara
	a i se urca (cuiva) sângele în obraz/ în față	*subir-se-lhe o sangue na bochecha/na cara
	a-i năvăli (cuiva) sângele în obraz/ în față	*invadir-lhe o sangue na bochecha/na cara
	a-i sări cuiva țandăra	*saltar-lhe a lasca
	a-i sări cuiva muștarul	*saltar-lhe a mostarda

#### [CORPO] + [COR]

#### **A raiva é uma mudança de cor**

A cara é a parte do corpo humano mais visível e as alterações provocadas pela raiva afectam principalmente esta parte. Em Romeno a raiva pode ser vista também como uma cor materializada diante dos olhos (ou como reacção que interfere com a percepção precisa)

pt.	ficar azul de raiva	
	ficar branco de raiva	
	ficar negro de raiva	
	ficar roxo de raiva	
	ficar verde de raiva	
	ficar vermelho de raiva	
	estar fulo (analogia de cor)	
ro.	a se înroși la față	*envermelhar-se na cara
	a-i se face (cuiva) negru în față/dinaintea ochilor	*fazer-se-lhe negro em frente/diante dos olhos
	a-i se se face (cuiva) roșu în față/dinaintea ochilor	*fazer-se-lhe vermelho em frente/diante dos olhos
	a se face negru la față	*fazer negro na cara
	a fi negru/pământiu la față	*estar negro/cor da terra na cara
	a se face verde la față	*fazer-se verde na cara
	a se face vânăț de furie	*fazer-se roxo de fúria

## [ANIMAL]

### A pessoa com raiva é um animal

Um dos domínios fonte encontrado para o inglês por Lakoff (1987) é RAIVA É UM ANIMAL PERIGOSO. A arquimetáfora animal é muito produtiva em Português em comparação com o Romeno, onde existem apenas construções comparativas com *serpente*, *cão* e *porco* (expressões relacionadas com a matança tradicional do porco aparecem igualmente em outras emoções relacionadas com a dor e a morte). Em Romeno utiliza-se também o sintagma “*furioso como touro*”, mas que não encontramos nos dicionários como expressão lexicalizada.

- pt. ficar pior do que uma cobra  
ficar/virar cobra  
andar/estar/ficar como uma bicha  
estar/ficar como uma barata/pior que uma barata  
virar (o) bicho  
andar/estar com a mosca  
dar a mosca a alguém  
picar-lhe a mosca  
estar picado de tarântula  
dar pulos/saltos de corça/saguí  
perder os estribos/ as estribeiras  
andar/estar de trombas (um com o outro)  
ter tromba de elefante  
andar/estar/ficar escamado  
estar/ficar pior que uma fera  
ter más pulgas  
(estar dum) humor de cão (de fila)  
andar /estar com o burro  
andar /estar com a cachorra
- ro. a sări ca mușcat de șarpe                   \*saltar como mordido de serpente  
a țipa ca din gură de șarpe                   \*gritar como da boca de serpente  
a urla ca un porc înjunghiat               \*gritar como porco com a veia jugular  
ca un câine turbat                            cortada  
ca un câine turbat                            \*como cão raivoso

## [CONFLITO]

A imagem mais comum da raiva é relacionada com a agressão. Esta agressão pode afectar os outros, ou pode afectar a pessoa que sente a raiva.

## **A raiva é uma agressão para com os outros**

- pt. dar por paus e por pedras  
dar o cavaco

## **A raiva é uma autoagressão**

A raiva pode interferir com o instintivo de preservação e neste caso a pessoa com raiva pode deslocar a agressão sobre si própria.

- pt. bater com a cabeça na parede  
morder os beiços  
roer as unhas
- ro. a-și mușca buzele \*morder-se os lábios  
a-și mușca degetele \*morder-se os dedos  
a-și mușca mâinile \*morder-se as mãos  
a se bate cu capul de (toți) pereți(i) \*bater-se com a cabeça de (todas)  
(as) paredes  
a se da/izbi cu capul de (toți) pereți(i) \*dar-se/embar-se com a cabeça de  
(todas) (as) paredes

## **A raiva adoce a pessoa**

A raiva como processo biológico pode causar vários tipos de doenças e pode levar à perda do controlo sobre o corpo. Estes efeitos da raiva são observáveis também nos domínios fonte da cor e da temperatura.

- pt. ficar cego de raiva  
andar com os fígados torcidos  
estar/ficar com as tripas de avesso  
dar voltas ao estômago  
dar a filoxera  
ser picado das bexigas  
andar/estar com os nervos em franja  
andar com os nervos num feixe  
ser um molho de nervos  
ser uma pilha de nervos
- ro. a-i crăpa/plesni cuiva fierea \*quebrar-se-lhe a fel  
a-și face sânge rău \*fazer-se mau sangue  
a-l apuca nervii \*ser apanhado pelos nervos  
a-l lăsa nervii \*deixá-lo os nervos  
a avea nervii slabi \*ter os nervos fracos  
a fi un ghem de nervi \*ser uma meada de nervos

a fi un pachet de nervi  
a turba de mânie

\*ser um pacote de nervos  
\*enraivecer de fúria

### **A raiva enlouquece a pessoa**

Outro domínio fonte encontrado por Lakoff para a língua inglesa é RAIVA É INSANIDADE. Para o Português encontramos muitas expressões que pertencem ao registo informal ou popular.

pt. ficar louco da vida  
ficar louco de raiva  
ficar doido de raiva  
perder o juízo  
perder a cabeça  
perder o domínio de si  
perder a tramontana  
perder a travia  
perder o prumo  
perder o tino  
perder o trambelho

ro. a-și pierde mințile de furie  
a-și pierde cumpătul

\*perder as mentes de fúria  
\*perder-se-lhe o juízo/a medida

### **[POSSESSÃO]**

A raiva pode expressar-se também como algo possuído. Trata-se de novo da metáfora “*ter*” por “*sentir*”, sendo as expressões abaixo consideradas fraseológicas no sentido mais amplo da fraseologia.

### **A raiva é possuída pela pessoa**

pt. ter raiva

ro. a avea nervi

\*ter nervos

Dentro do *corpus* seleccionado encontramos um grande número de expressões que denotam um estado de *irritação* ou de *mau-humor*. A irritação seria um estado anterior à raiva propriamente dita, um estado que predisporia a pessoa a chegar ao estado de raiva (ou de tristeza). É interessante notar que estas expressões além de serem numerosas (especialmente as expressões portuguesas), apresentam em geral um alto grau de idiomaticidade o que pressupõe a existência de certos modelos culturais.

## [ESPAÇO] + [CORPO]

### A irritação é um estado corporal contrário ao estado normal

Neste tipo de imagens a irritação é explicada como efeito de uma colocação do corpo inteiro ou de partes do corpo (a cara, os pés, o rabo) ou de outros objectos (chinelos, candeias) de uma forma contrária ao normal.

- pt. estar/ficar virado do avesso  
andar /estar de catrâmbias  
acordar com os pés de fora  
acordar com os chinelos trocados  
acordar de rabo para o ar  
andar/estar/ficar de candeias às avessas  
andar/estar com o avental de avesso
- ro. a se scula/fi cu dosul/fundul în sus \*levantar-se/estar com o traseiro/rabo em cima  
a se scula cu fața la cearșaf \*levantar-se com a cara ao lençol

## [POSSESSÃO]

### A irritação é um estado possuído ou que possui a pessoa

- pt. estar mal-disposto  
andar/estar com/de má disposição  
estar com os humores  
não estar para brincadeiras  
não estar para festas  
não estar para graças  
não estar nos seus dias  
andar/estar em dia não  
andar/estar de maus azeites  
estar com os vinagres  
estar telhudo  
não estar de maré
- ro. a fi in toane rele \*estar em más vontades/caprichos  
a nu-i fi (cuiva) boii acasă \*não estar-lhe a alguém os bóis em casa  
a nu fi în apele lui \*não estar nas aguas dele  
a nu-i arde de glume \*não arder-lhe de brincadeiras  
a nu avea chef de glume \*não ter vontade de brincadeiras  
a fi cu capsă pusă \*estar com a mola posta

## Modelos culturais

Entre as EIs que expressam raiva, encontramos como áreas culturais a área da mitologia, dos elementos da natureza e de novo a religiosa. A presença do “diabo” é motivo e justificação dos momentos de raiva.

pt.	ficar uma fúria trazer o diabo no ventre	
ro.	a avea/a fi cu draci a avea pe dracul în el a-l apuca toți dracii a tuna și a fulgera cu o falcă în cer și cu alta în pământ	*ter/estar com diabos *ter o diabo nele *ser agarrado (por) todos os diabos *trovejar e relampejar *com um maxilar no céu e outro na terra

No que concerne a raiva em Português e Romeno, a maioria das imagens apresentam o corpo humano como contentor onde ora fervem o sangue e as entranhas, ora o fogo e o fumo são expulsos pelos olhos, as narinas, as orelhas, enquanto os líquidos resultados da ebulição interna saem pela boca. As diferenças de produção de EIs são mais notáveis em Português onde existem numerosas imagens que utilizam o domínio fonte ANIMAL e EIs que expressam mal-humor.

## 4. A felicidade

Na linguística cognitiva, Lakoff e Johnson (1980) evidenciaram que para várias emoções básicas o corpo comporta-se como um CONTENTOR que às vezes consegue manter dentro as emoções, enquanto outras vezes as emoções conseguem, através de uma explosão, sair desse CONTENTOR. Os autores propuseram como metáfora orientacional para a felicidade FELICIDADE É PARA CIMA (oposta à TRISTEZA É PARA BAIXO).

Para Kövecses (2005: 36), as três metáforas conceptuais mais importantes em Inglês para a *felicidade* seriam "A FELICIDADE É PARA CIMA" (por ex. o acto físico de pular), "A FELICIDADE É LUZ" e "A FELICIDADE É UM LÍQUIDO NUM CONTENTOR" onde todo o corpo ou partes do corpo (o coração, os olhos, etc.) representariam contentores da emoção. Essas três metáforas conceptuais foram encontradas pelo autor também no Húngaro e no Chinês. O facto de existirem em línguas tão distintas e geograficamente separadas leva o autor a sugerir que estas metáforas conceptuais poderiam ser encontradas em outras línguas o que nos faz pensar que poderiam aparecer também

entre as EIs estudadas de Romeno e de Português, como vamos verificar nos exemplos a seguir.

A felicidade pode apresentar igualmente a metáfora de CONTENTOR SOB PRESSÃO, mas sem o elemento “calor” específico da raiva, o que leva Kövecses (2005: 42) a propor a metáfora conceptual UMA PESSOA NUM ESTADO EMOCIONAL INTENSO É UM CONTENTOR SOB PRESSÃO.

Os domínios fonte que organizam o *corpus* de EIs que expressam felicidade são [CORPO], [MOVIMENTO], [COR], [PESO], [ANIMAL].

#### [CORPO] + [MOVIMENTO]

##### **A felicidade como movimento corporal para cima**

A felicidade provoca comportamentos de natureza explosiva que projectam o corpo numa direcção ascendente.

- |     |  |   |
|-----|--|---|
| pt. | saltar/pular de alegria<br>dar pinotes/saltos de alegria<br>saltar de contentamento/contente<br>dar saltos de contente<br>pular de contente<br>andar com/sentir/ trazer/ter o coração aos pulos<br>levantar/erguer as mãos ao céu<br>estar no sétimo céu |   |
| ro. | a-i crește inima în piept<br>a sări într-un picior<br>a sări în sus de bucurie<br>a-i sălta (cuiva) inima (de bucurie)<br>a-i zburda (cuiva) inima<br>a se umple inima de bucurie<br>a fi în al șaptelea cer<br>a fi în al nouălea cer                   | *crescer-lhe co coração no peito<br>*saltar numa perna<br>*saltar em cima de alegria<br>*saltar-lhe o coração (de alegria)<br>* saltar-lhe o coração<br>*encher-se o coração de alegria<br>*estar no sétimo céu<br>*estar no nono céu |

##### **A felicidade como movimento corporal para fora**

A felicidade é vista em ambas as línguas como uma expansão do corpo ou de partes do corpo, ou como um líquido que sai pelos olhos.

- pt. não caber o coração no peito

não caber em si/na pele de contentamento/contente não caber em si/na pele de alegria/alegre não caber na pele de felicidade mal caber em si vir as lágrimas aos olhos de alegria	
ro. a nu-și (mai) încăpea în piele de fericire a plânge de bucurie	*não caber (mais) na pele de felicidade *chorar de alegria

### **A felicidade como movimento oscilatório**

pt. esfregar as mãos de contente bater as palmas (de contente)	
ro. a-i bate inima (de emoție)	*bater-lhe o coração (de emoção)

### **[CORPO] + [COR]**

#### **A felicidade é uma mudança de cor**

A felicidade tem como efeito mudanças de cor no coração ou na cara:

ro. a avea inima verde a se lumina la față	*ter o coração verde *iluminar-se a cara
---	---

### **[CORPO] + [PESO]**

#### **A felicidade é uma diminuição de peso**

Na EI abaixo a felicidade provoca uma diminuição de peso que se reflecte metaforicamente sobre o coração. Esta imagem está relacionada com *a felicidade é um movimento para cima*, uma vez que esse movimento é possível pela sensação de diminuição de peso.

pt. ter o coração leve	
ro. (a fi) cu inima ușoară	*(estar) com o coração leve

### **[ANIMAL]**

#### **A pessoa feliz é um animal**

As expressões seguintes projectam alguns animais (pássaros, macaco, cão) na realidade humana conforme a metáfora conceptual O HOMEM É UM ANIMAL (Lakoff,

1980) que neste caso seria O HOMEM É UM ANIMAL FELIZ. Neste caso as duas línguas têm uma imagem partilhada (pássaro), mas em geral os mesmos animais podem apresentar conotações distintas em cada língua.

- |     |  |   |
|-----|--|---|
| pt. | alegre como un pintassilgo<br>gostar de qualquer coisa como macaco de banana<br>estar de orelha arrebitada |   |
| ro. | vesel ca un pițigoi<br>vesel ca o vrăbiuță   | *ser alegre como um chapim<br>*alegre como um pardalzinho |

### **Modelos culturais**

#### **Modelos bíblicos**

A religião cristã é uma parte importante da vida sócio-cultural portuguesa e romena, e se os momentos de medo ou de raiva são metaforizados em imagens em que a figura principal é a do diabo, nos momentos de felicidade aparecem metáforas relacionadas com a imagem de Deus ou com eventos religiosos importantes (a Páscoa, o tocar do sino).

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| pt. | ter cara de Páscoa<br>andar/estar (metido) num sino   |   |
| ro. | a-i pune Dumnezeu mâna-n cap<br>parcă/i se pare că a apucat/prins pe<br>Dumnezeu de un picior | *pôr-lhe Deus a mão na cabeça<br>*parece/parece-lhe que apanhou/<br>agarrou a Deus de uma perna |

#### **Metonímia**

Neste tipo de metonímias *parte pelo todo*, com partes do corpo (nestes caso *o coração* e *os olhos*) que expressam através do riso a alegria sentida pela pessoa.

- |     |  |   |
|-----|--|---|
| ro. | a râde inima în cineva<br>a-i râde cuiva inima<br>a-i râde (cuiva) ochii | *rir o coração em alguém<br>*rir-lhe o coração a alguém<br>*rir-lhe a alguém os olhos |
|-----|--|---|

#### **O coração como um mecanismo**

Nesta projecção o coração é um objecto dentro de um mecanismo que precisa de ser untado para ter uma bom funcionamento.

- |     |                             |                           |
|-----|-----------------------------|---------------------------|
| ro. | a unge (pe cineva) la inimă | *untar a alguém o coração |
|-----|-----------------------------|---------------------------|

## Outros modelos culturais

Juntamos abaixo EIs culturais cuja origem é variada (factos históricos, hábitos, etc.):

- pt. dar vivas à Cristina  
com a carinha na água  
estar no seu pão pingado  
não caber a alguém um feijão no rabo/cu  
estar nas suas (sete) quintas  
adivinhar/ver passarinho novo/verde  
andar/estar a adivinhar chuva  
deitar/soltar foguetes
- ro. a fi în toane bune                   \*estar em bons caprichos  
a fi bine-dispus                        \*estar bem-disposto

Os movimentos que mais caracterizam a intensidade da felicidade são os movimentos para fora e os movimentos para cima, que projectam uma imagem do CORPO COMO CONTENTOR EM EXPANSÃO. Como fizemos referência na parte sobre as emoções positivas e negativas, essas são menos numerosas do que as primeiras. Este facto reflecte-se no *corpus* recolhido, sendo que as EIs que expressam uma emoção positiva são numericamente inferiores e apresentam menos domínios fonte do que as EIs baseadas em emoções negativas.

## 5. O amor

O amor não é uma emoção fácil de tratar, devido principalmente às várias acepções do termo. No *corpus* recolhido existem EIs que podem pertencer tanto ao campo do amor romântico, apaixonado, filial, etc. O amor é um sentimento cujas imagens se sobrepõem às da felicidade/alegria ou, melhor dito, a felicidade/alegria é uma das características dos vários tipos de amor. Devido a esta proximidade conceptual, as EIs recolhidas podem ser distribuídas tanto numa emoção, como na outra. Por razões de coerência esquemática, escolhemos incluir aqui algumas EIs já tratadas na emoção “felicidade”.

Como domínios fonte encontramos [CORPO], [MOVIMENTO], [TEMPERATURA], [ANIMAL], [CONFLITO], [POSSESSÃO]

## [CORPO] + [MOVIMENTO]

### O amor como movimento corporal para cima

A direcção para cima é definitiva do sentimento de alegria e amor.

pt.	estar no sétimo céu	
ro.	a-i creşte inima în piept	*crescer-lhe co coração no peito
	a sări într-un picior	*saltar numa perna
	a sări în sus de bucurie	*saltar em cima de alegria
	a-i sălta (cuiva) inima	*saltar-lhe o coração
	a-i zburda (cuiva) inima	* saltar-lhe o coração
	a fi în al şaptelea cer	*estar no sétimo céu
	a fi în al nouălea cer	*estar no nono céu

### O amor como movimento corporal para dentro

Algumas das EIs seguintes contém imagens que se sobrepõem às imagens relacionadas aos campos semânticos da COMIDA e da POSSESSÃO/DESEJO. Em relação a estes dois campos, queríamos mencionar que em Português, no léxico referente ao sexo são incluídos diversos nomes de plantas comestíveis.

pt.	beber os ares/ventos por alguém	
	comer alguém com os olhos	
	meter alguém no coração	
ro.	a-i cădea cuiva (cu) drag	*cair-lhe a alguém (com) carinho
	a-i cădea/pica bine cineva	*cair-lhe bem alguém
	a cădea cu tronc la inimă	*cair com vump/bum no coração
	a mânca (pe cineva) din/cu ochi	*comer a alguém de/com olhos
	a înghiţi (pe cineva) din/cu ochi	*engolir a alguém de/com olhos
	a sorbi (pe cineva) din/cu ochi	*sorver a alguém de/com olhos

### O amor como movimento corporal para fora

As reacções provocadas pelo amor (ou desejo) pertencem aos campos semânticos sobrepostos COMIDA e DESEJO.

pt.	babar-se todo por alguém
	andar/estar babado por
	andar/estar/ficar pelo beicho/beicinho (alguém)
	andar/estar/ficar de beicinho / de beicho
	caído por alguém
	pelar-se por alguém ou alguma coisa
	deitar o olho (comprido) a alguma coisa
	irem-se os olhos em alguma coisa

	arregalar o olho a/para	
ro.	a-i curge (cuiva) balele după cineva	*correr-lhe as babas atrás alguém
	a-și linge buzele (după ceva)	*lamber os lábios
	a-i fugi (cuiva) ochii după cineva	*fugir-lhe os olhos atrás alguém
	a i se scurge/a-i curge cuiva ochii după cineva	*derramar-se-lhe/correr-lhe os olhos atrás alguém
	a sări (cuiva) de gât	*saltar-lhe a alguém de pescoço

### **O amor como movimento oscilatório**

Os sentimentos intensos provocam uma aceleração da circulação sanguínea que se reflecte nos movimentos do coração. Num estado normal (como também saudável) o homem não tem nenhuma sensação da existência dos órgãos internos.

ro.	a-i bate inima de emoție	*bater-lhe co coração de emoção
-----	--------------------------	---------------------------------

### **[CORPO] + [TEMPERATURA]**

#### **O amor é aquecimento corporal**

O amor pode ser metaforicamente projectado como as etapas de uma combustão em que o corpo (os calcanhares, o coração) ou a alma se acendem, ardem e se fundem.

ro.	a i se aprinde calcâiele după cineva	*acender-se-lhe os calcanhares atrás alguém
	a-i sfârâi calcâiele după cineva	*zunir-lhe/chiar-lhe os calcanhares atrás alguém
	a-i arde sufletul după cineva	*arder-lhe a alma atrás alguém
	a se topi de dragoste pentru cineva	*fundir-se de amor por alguém
	a i se topi inima cuiva	*fundir-se-lhe o coração alguém

### **[CONFLITO]**

#### **O amor adocece a pessoa**

Neste caso, o amor pode ser visto como uma doença ou como um “enfraquecimento” da própria vontade.

pt.	ser doente por alguém
	ser danado por alguém
	ser tarado por alguém
	andar/estar perdido (de amores) por alguém
	perder-se de amores por alguém
	ter um/seu fraco /um fraquinho por

alguém/qc  
ro. bolnav de/din dragoste \*doente de/por amor

### **O amor é como a morte**

O amor pode ser parecido com a morte ou despertar sentimentos de sacrifício pela pessoa amada.

pt. andar/estar morto/mortinho por alguém  
morrer por alguém  
morrer de amores por alguém  
morrer de saudades  
dar a vida por alguém ou alguma coisa

ro. a se prăpădi după cineva \*destruir-se de amor por alguém  
a se sfârși de dragoste pentru cineva \*acabar-se de amor por alguém  
a muri de dragoste pentru cineva \*morrer de amor por alguém

### **O amor enloquece a uma pessoa**

A intensidade do sentimento amoroso pode levar a estados parecidos com a loucura:

pt. andar/estar louco por alguém  
andar/estar/ser doido por alguém

ro. a fi / a umbla nebun după cineva \*ser/andar louco atrás alguém  
a iubi/a-i placea la nebunie \*amar/gostar a/até loucura  
a înnebuni după cineva \*enlouquecer atrás alguém

### **[POSSESSÃO]**

#### **A pessoa possui o amor**

Aqui podemos encontrar imagens em que a pessoa aparece como lugar onde se sente o amor ou imagens em que a pessoa “entra na posse” do amor através de um “acto ilícito”.

pt. ter saudades  
trazer/levar alguém no coração  
roubar o coração a alguém

ro. a avea (pe cineva) in/la inimă \*ter a alguém no/a coração  
a fura (pe cineva) cu ochiul \*roubar a alguém com o olho  
a fura inima (cuiva) \*roubar o coração a alguém  
a prinde drag de cineva \*apanhar carinho de alguém  
a prinde dragoste de/pentru cineva \*apanhar amor/de/por alguém

## Modelos culturais

Nas duas línguas a luz e os olhos (como órgãos que sentem a luz) funcionam como termo comparativo do amor sentido por uma pessoa. Em Romeno esse termo comparativo pode ser a alma, enquanto os olhos podem ser vistos sinesteticamente como “doce”.

pt.	querer a alguém como aos seus olhos	
ro.	a-i fi (cuiva) drag ca lumina ochilor	*ser-lhe (alguém) querido como a luz dos olhos
	a iubi (pe cineva) ca/mai mult decât ochii (din cap)	*amar (a alguém) como/mais que os olhos (da cabeça)
	a-i fi drag (cineva) (ca sufletul)	*ser-lhe querido (alguém) (como a alma)
	a face (cuiva) ochi dulci	*fazer a alguém olhos doces
	a nu avea ochi decât pentru cineva	*não ter olhos que para alguém

Como no caso da *felicidade*, o *amor* tem domínios fonte limitados e um número de EIs relativamente baixo nas duas línguas. O domínio fonte [TEMPERATURA] é o único que parece ser encontrado apenas nas EIs romenas.

## 6. A tristeza

A tristeza é uma emoção cujas causas são, em comparação com outras emoções, de maior complexidade. Como mencionamos no capítulo sobre as emoções, é composta segundo Strongman (2003) por desânimo, desencorajamento, solidão e isolamento. De entre as EIs recolhidas originalmente para este trabalho, as que expressam tristeza são as mais numerosas e apresentam uma grande variedade conceptual, requerendo na nossa opinião uma atenção especial. Para efeitos de relevância para o presente trabalho decidimos escolher apenas as EIs relacionadas com o desânimo, embora às vezes seja difícil estabelecer fronteiras claras entre conceitos como desânimo e desencorajamento, para dar apenas um exemplo.

Mencionamos como domínios fonte [CORPO], [MOVIMENTO], [TEMPERATURA], [COR], [PESO], [POSSESSÃO], [CONFLITO].

## [CORPO] + [MOVIMENTO]

### A tristeza como movimento corporal para baixo

Para Lakoff a metáfora orientacional que caracteriza esta emoção é TRISTEZA É PARA BAIXO (Lakoff, Johnson, 1980). Como vimos anteriormente, a metáfora conceptual para a felicidade é FELICIDADE É PARA CIMA, o que significa que a natureza contrária das duas emoções se reflecte igualmente nos movimentos associados.

- pt. cair o coração aos pés  
cair a alma aos pés  
cair das alturas  
cair (alguém) dos céus  
cair (alguém) das nuvens  
cair da burra abaixo  
cair da cabeça aos pés  
cair de cú  
cair de queixos  
ficar de queixo caído  
andar de cabeça baixa  
andar/ficar de cara à banda  
andar/estar/ficar de cara ao lado  
andar/ficar de beija caída/beiço caído  
andar/estar/ficar de monco caído  
estar (muito) em baixo  
ter lágrimas na voz
- ro. cu lacrimi în glas \*com lágrimas na voz  
a-i cădea fața de supărare \*cair-lhe a cara de aborrecimento  
a-i cădea inima la călcâi \*cair-lhe o coração ao calcanhar  
a încreți /a încrunta sprâncenele \*franzir as sobrancelhas  
a-și strânge fruntea \*franzir a testa

### A tristeza como movimento corporal para dentro

Este movimento opõe-se ao da *felicidade é um movimento para fora* e a imagem projectada é de contracção ou encolhimento do corpo.

- pt. beber lágrimas e gemidos  
engolir as lágrimas  
sentir uma aperto de/na alma  
andar/estar/ficar com/de cara  
amarrada/fechada
- ro. a-și înghiți lacrimile \*engolir-se as lágrimas  
a-și înghiți plânsul \*engolir-se o choro  
a nu vedea (lumea) înaintea ochilor \*não ver (o mundo) à frente dos olhos

## A tristeza como movimento corporal para fora

O choro é uma expressão da emoção que, em relação à felicidade e à tristeza, tem duas funções: aliviar a tensão emocional e comunicar aos outros o estado emocional em que uma pessoa se encontra. Como podemos reparar, as EIs das duas línguas apresentam imagens similares:

- |     |   |                                 |
|-----|---|---------------------------------|
| pt. | estar com/ter os olhos rasos de água    |                                 |
|     | vir as lágrimas aos olhos               |                                 |
|     | ter a lágrima ao canto do olho          |                                 |
|     | andar/estar/ficar com a lágrima no olho |                                 |
|     | chorar lágrimas como punhos             |                                 |
|     | chorar rios de lágrimas                 |                                 |
|     | chorar baba e ranho (fam)               |                                 |
|     | desfazer-se/debulhar-se em lágrimas     |                                 |
|     | estar num mar de lágrimas               |                                 |
|     | chorar pelas barbas abaixo              |                                 |
|     | chorar/verter lágrimas de sangue        |                                 |
| ro. | a-i da (cuiva) lacrimile                | *dar-lhe (a alguém) as lágrimas |
|     | a-i veni (cuiva) lacrimile              | *vir-lhe (a alguém) as lágrimas |
|     | a plânge în pumni                       | *chorar nos punhos              |
|     | a vărsa lacrimi amare                   | *verter lágrimas amargas        |
|     | cu lacrimi de sânge                     | *com lágrimas de sangue         |

[CORPO] + [COR]

## A tristeza é uma mudança de cor

As cores da tristeza são em romeno o azul e especialmente o negro. O negro, além de ser a cor tradicional de luto, funciona também como o antónimo de *luz* (a cor da felicidade). O órgão mais afectado é o coração que metonicamente sofre a tristeza e a mudança de cor.

- |     |                           |                                     |
|-----|---------------------------|-------------------------------------|
| ro. | a avea inima neagră       | *ter o coração preto                |
|     | a-i fi cuiva inima neagră | *estar-lhe a alguém o coração preto |
|     | a avea inima albastră     | *ter o coração azul                 |

[CORPO] + [TEMPERATURA]

## A tristeza é o resultado de um incêndio

De novo o coração é quem soporta a tristeza, vista desta vez como o resultado de uma combustão.

ro. a rămâne cu inima friptă

\*ficar com o coração frito/assado

#### [CORPO] + [PESO]

##### **A tristeza é um aumento de peso**

Como vimos, a metáfora conceptual da tristeza é TRISTEZA É PARA BAIXO. Uma das causas deste movimento podia ser o aumento de peso ou a sensação de aumento de peso.

pt. ter o coração pesado

ro. a-i fi (cuiva) inima grea

\*estar-lhe (a alguém) o coração pesado

#### [ANIMAL]

##### **A pessoa triste é um animal**

As metáforas animais realizam uma referência directa ao animal (vaca, vitelo), ou a uma propriedade de um animal (cão - orelha baixa).

pt. chorar como uma vaca

chorar/berrar como (que nem) um bezerro/  
vitelo desmamado

andar/estar/ficar de orelha baixa/caída

#### [POSSESÃO]

##### **A tristeza é possuída pela pessoa**

Nesta imagem a tristeza aparece como possuída pela pessoa no coração ou na alma.

ro. a avea ceva pe suflet

\*ter algo na alma

a avea ceva pe inimă

\*ter algo no coração

#### [CONFLITO]

##### **A tristeza é uma autoagressão**

Os sentimentos extremos de tristeza podem determinar comportamentos de autoagressão, sobre partes de corpo, como o cabelo, a barba e as mãos.

ro. a-și smulge barba

\*arrancar-se a barba

a-și smulge părul din cap

\*arrancar-se o cabelo da cabeça

a-și frânge mâinile

\*romper-se as mãos

### A tristeza é uma agressão

Outras vezes, a tristeza é vista como uma agressão ao coração com um objecto cortante.

ro.	a-i da (sau a-i intra) cuiva un cuțit prin inimă a avea/a simți un ghimpe la/în inimă/în cuget	*dar-lhe/entrar-lhe uma faca no coração ter/sentir um espinho no coração/no pensamento
-----	---	---

### A tristeza adocece a pessoa

Uma das consequências da tristeza é a doença que pode afectar o coração, a alma, o sangue, a cabeça, o fígado, etc. Os verbos utilizados denotam as propriedades corrosivas da tristeza: doer, cortar, secar, quebrar.

pt.	ter cara de enjoado roer o peito a alg. cortar-se o coração a alguém quebrar-se o coração sentir dó/dor de alma estar de cabeça inchada andar/estar/ficar com uma grande cabeça (cachola/pinha/mona)	
ro.	a-l ustura pe cineva inima  a-l durea (pe cineva) inima/sufletul a-și face inimă rea a-și face sânge rău a-l roade (pe cineva) la ficați a-l seca (pe cineva) la ficați a i se frânge inima a-i se rupe inima	*picar-lhe/queimar-lhe a alguém o coração *doer-lhe a alguém o coração/a alma *fazer-se coração mau *fazer-se sangue mau *roer-lhe a alguém os fígados *secar-se-lhe a alguém os fígados *quebrar-se-lhe o coração *romper-se-lhe o coração

### A tristeza é semelhante à morte

A morte ou a aparência da morte é uma última consequência da tristeza. O coração, igualmente às outras imagens, é metonimicamente o órgão afectado pela tristeza.

pt.	ter a morte no coração estar com/ter cara de enterro estar com/ter cara de velório	
ro.	a fi cu moartea în suflet	*estar com a morte na alma

a i se urî cu viața  
a se sfârși la inimă

\*odiar-se-lhe com a vida  
\*acabar-se a/no coração

### Modelos culturais

### Modelos bíblicos

A religião cristã oferece imagens culturais simbólicas para a comparação com os momentos da tristeza humana.

pt. ter cara de missa de sétimo dia  
ter cara de excomungado  
chorar como (que nem) uma Madalena  
ro. a-și purta crucea \*levar a sua cruz

### Outras

Outras influências sócio-culturais são responsáveis pelas imagens veiculadas nas EIs seguintes:

pt. andar/estar/ficar com cara de caso  
andar/estar/ficar com cara de pau  
sentir/ter um nó na garganta  
ro. a fi întors pe dos \*estar virado ao avesso  
a(-și) lua lumea în cap \*levar-se o mundo na cabeça  
a înghiți (cu/la) noduri \*tragar com nós  
a i se îneca corabiile \*afundar-se-lhe os barcos

Como podemos observar das EIs analisadas, a tristeza é uma emoção caracterizada pela direcção EM BAIXO que tem uma importante representação nas EIs de Português e Romeno. As mesmas metáforas conceptuais aparecem de uma forma semelhante nas duas línguas, mas existem também domínios fonte que se manifestam apenas numa língua ([COR], [TEMPERATURA], [POSSEÇÃO] e a arquimetáfora AGRESSÃO para o Romeno; [ANIMAL] para o Português).

Para estudar eficazmente a fraseologia, na opinião de Iñesta e Pamies (2002), é preciso encontrar uma nomenclatura metalinguística que se aplique a várias imagens arquetípicas produtivas em todos os domínios alvo. Através da abordagem dos domínios fonte *medo*, *raiva*, *felicidade*, *amor* e *tristeza*, utilizando o *modelo icónico e as arquimetáforas*, constatámos que existem semelhanças conceptuais entre as EIs que expressam emoções básicas em Português e Romeno.

Como pudemos observar da análise do corpus, os mesmos modelos icónicos permitem uma organização sistemática das EIs de ambas as línguas. O domínio fonte predominante em todas as EIs é o do [CORPO], facto que faz reassaltar o papel que o corpo humano tem na conceptualização metafórica das emoções, conceptualização manifestada na língua através das EIs. Kövecses e Szabó (1996) salientaram que para a linguística cognitiva as EIs mais frequentes são aquelas originadas de domínios fonte através da experiência directa e que o domínio fonte mais importante neste sentido é o corpo humano, enquanto Lakoff (1980) considerava as EIs e as metáforas como “corporalmente motivadas”. Em conjunto com outros domínios fonte, [CORPO] realiza modelos icónicos presentes em todas as emoções analisadas. O modelo icónico mais representado em todos os domínios alvo é [MOVIMENTO] + [CORPO], sendo o coração a parte de corpo mais recorrente nas EIs analisadas.

O *corpus* de EIs que expressam emoções negativas é mais numeroso do que o de emoções positivas, facto que já mencionámos anteriormente e que está relacionado com a importância das emoções consideradas negativas para a evolução humana. Ao analisar o *corpus*, observámos que as EIs que expressam emoções negativas apresentam mais domínios fonte e uma melhor distribuição das EIs entre estes domínios em comparação com as EIs de emoções positivas que apresentam tanto menos domínios fonte, como uma distribuição desigual.

Tentámos seguir o modelo proposto por Iñesta e Pamies mas, tendo em conta também a teoria dos primitivos semânticos de Wierzbicka, introduzimos alguns domínios fonte como [PESO] ou arquetípicas como “*estado corporal contrário ao estado normal*” que se manifestavam no *corpus* estudado.

As causas dos “*faux amis*” na interpretação das EIs que designam uma parte do corpo humano por parte dos falantes não-nativos são, na opinião de Schemann (2001: 244), as seguintes:

- (i) “desvios” na transposição do nosso conhecimento prévio em imagens;
- (ii) “desvios” na transposição das imagens em conceitos;
- (iii) “desvios” na coordenação entre imagens e funções de um órgão.

Acreditamos que através de uma projecção em sentido inverso, do domínio alvo ao domínio fonte, é possível relevar as semelhanças e diferenças dos conceitos que estão na base das EIs em Português e Romeno e, desta forma, evitar os “desvios” na compreensão e produção das EIs.

Da análise do *corpus* recolhido, verifica-se a existência de numerosos casos em que as EIs são idênticas tanto no léxico utilizado (embora possam existir diferenças de género, de determinantes ou preposições utilizados, etc.), como na imagem conceptual. Vamos dar a seguir alguns exemplos:

pt.   gelar-se o coração	ro.   a-i îngheța (cuiva) inima *congelar-se-lhe (a alguém) o coração
estar branco como a cal	a fi alb ca varul *estar branco como a cal
deitar /lançar fogo pelos olhos	a arunca/ zvârli flăcări pe ochi *atirar chamas dos olhos
ferver o sangue a alguém	a fierbe sângele în cineva *ferver o sangue em alguém
bater com a cabeça na parede	a se bate cu capul de (toți) pereți(i) *bater-se com a cabeça de (todas) (as) paredes
comer alguém com os olhos	a mânca (pe cineva) din/cu ochi *comer a alguém de/com olhos

Há casos quando as EIs são similares, apresentando diferenças no léxico (variantes nominais da parte do corpo envolvida, omissões, diferenças de cor, etc.), mas baseadas numa conceptualização semelhante:

pt.   não caber o coração no peito	ro.   a nu-și (mai) încâpea în piele de fericire *não caber (mais) na pele de felicidade
ferver o sangue a alguém	a fierbe mațele în cineva *ferver as tripas em alguém
acordar de rabo para o ar	a se scula cu fața la cearșaf *levantar-se com a cara ao lençol
alegre como um pintassilgo	vesel ca o vrăbiuță *alegre como um pardalzinho

Há também casos em que as EIs são diferentes, não existindo um correspondente na outra língua. Aqui podíamos incluir a maioria das EIs que expressam modelos culturais e que não têm um correspondente directo na outra língua, sendo motivadas por referências culturais (do presente ou do passado) da sociedade em causa, cuja motivação pode ser tanto transparente, como opaca.

pt.   gostar de alguma coisa como macaco de banana
andar/estar/ficar de orelha baixa/caída
estar com o credo na boca

acordar com os chinelos trocados  
andar/estar de maus azeites

ro. a fi cu capsă pusă	*estar com a mola posta
a i se aprinde calcâiele după cineva	*acender-se-lhe os calcanhares atrás alguém
a-i cădea fața de supărare	*cair-lhe a cara de aborrecimento
a rămâne cu inima friptă	*ficar com o coração frito/assado
a i se îneca corabiile	*afundar-se-lhe os barcos

Um modelo que, embora cultural, apresenta muitas similaridades é o de origem religiosa, facto que demonstra a produtividade e a longevidade das referências que procedem do texto bíblico.

pt. parecer ter visto o diabo	ro. a vedea pe dracul
trazer o diabo no ventre	*ver o diabo
fugir de alguém ou de uma coisa como diabo da cruz	a avea pe dracul în el
	*ter o diabo nele
	a fugi de ceva/cineva ca dracul de tãmâie
	*fugir de algo/alguém como o diabo do incenso

Como indicámos acima, as diferenças ou semelhanças podem manifestar-se no domínio do léxico ou no domínio conceptual.

No que respeita às semelhanças conceptuais entre as EIs das duas línguas, uma das explicações tem a ver com o facto de ter tratado EIs cujos domínios alvo são emoções básicas que, de acordo com investigadores no campo da emoção, apresentam uma conceptualização similar na maioria das línguas.

Uma outra explicação seria a proximidade tipológica entre as duas línguas latinas, como também uma proximidade cultural (influências das outras culturas europeias e da religião cristã). Podemos inferir que existe uma influência cultural (da literatura, da religião, etc.), pelo menos ao nível europeu, que claramente deixou as suas marcas nas imagens presentes nas EIs do Português e do Romeno. O que fizemos através da nossa pesquisa é salientar as semelhanças existentes entre as EIs das duas línguas, mas enquanto não existam estudos ao nível de cada língua e ao nível interlinguístico europeu que revelem dados sobre a origem e modos de divulgação das metáforas e das EIs, não podemos verificar qual a percentagem dessa herança cultural comum.

Como observámos na nossa pesquisa, nem todas as EIs do *corpus* recolhido podem ser organizadas com a ajuda dos modelos icónicos. Na categoria das EIs diferentes entram maioritariamente aquelas cuja origem é culturalmente específica. As imagens apresentadas nestas podem ter uma origem partilhada (é o caso das EIs de origem religiosa) ou uma origem culturalmente específica. Como sugerimos num capítulo a seguir, para o ensino/aprendizagem de EIs culturalmente marcadas é necessário apresentar um contexto que facilite a compreensão e a memorização, como a técnica mnemónica apoiada na etimologia e no contexto proposta por Boers et al. (2007)

O que consideramos importante, é que apesar das diferenças e de certa dificuldade de encaixar algumas EIs em domínios fonte, é possível organizar todas as EIs do *corpus* tendo em conta o domínio alvo.

Não podemos esquecer que os estudos de vários autores apontam para a importância no ensino/aprendizagem de uma LE do conhecimento prévio do falante/aprendente na sua própria LM (Irujo, 1986b). A tomada de consciência dos processos cognitivos que estão na base das EIs da LM poderia ser aproveitada especialmente para a aquisição e produção das EIs na LE, visto que uma perspectiva cognitivo-semântica facilitaria a aprendizagem das EIs por parte dos falantes não-nativos, e a apresentação motivada das EIs tem melhores resultados do que a ausência de motivação (Kövecses, Szabó, 1996).

Há EIs que podem ser incluídas em vários domínios alvo, como por exemplo as EIs que denotam surpresa, que podem ser incluídas nos domínios alvo MEDO ou FELICIDADE. Há EIs, dentro de um mesmo conceito, que podem ser agrupadas em diferentes domínios fonte (por exemplo *erichar-se os cabelos* que incluímos na arquimetáfora [ANIMAL] significa também um *movimento para cima*) ou de uma perspectiva semântica (partes de corpo, cores, etc.).

Pensamos ter escolhido um *corpus* representativo de EIs na área das emoções e acreditamos que os modelos icónicos e arquimetáforas nos permitiram uma organização conceptual coerente. Uma parte que consideramos difícil foi a recolha do *corpus*. Um dos obstáculos com as quais nos confrontámos foi a ausência de dicionários que classifiquem as EIs numa perspectiva onomasiológica. Pensamos que esse tipo de dicionário nos pode permitir a recolha de um *corpus* representativo nas duas línguas e organizar as EIs e os conceitos de formas que mais se adaptam a objectivos concretos de ensino/aprendizagem.

## CAPÍTULO VI

### A didáctica e o ensino de EIs na LE

#### 1. A competência comunicativa em LE e as EIs

##### 1.1. Introdução

Aprender uma outra língua não significa transferir os conhecimentos da LM para um outro código linguístico, ou seja para uma LE. Acções simples como fazer compras, perguntar direcções, telefonar, etc., podem requerer conhecimentos culturais na língua alvo. Para conseguir comunicar eficazmente numa LE é necessário possuir não apenas um vocabulário, mas são igualmente importantes os conhecimentos socioculturais e as competências gerais e comunicativas do falante/aprendente.

A competência comunicativa é um conceito chave na investigação referente à aquisição de uma LE e ao ensino de uma LE. Conforme Cenoz (2005: 463), a importância deste conceito reside no facto de este procurar dar respostas às seguintes questões:

- (i) em que consiste a aquisição de uma língua;
- (ii) quais os conhecimentos, capacidades ou habilidades necessárias para poder falar uma língua;
- (iii) qual é o objectivo do ensino de línguas.

A competência comunicativa numa LE<sup>40</sup> pode chegar a um alto nível de desenvolvimento se o aprendente possuir um conhecimento aprofundado da linguagem fraseológica em geral, e das EIs em especial. Este facto é reconhecido por vários estudos de investigação e conseqüentemente é considerado um factor de avaliação na maioria dos testes certificados de proficiência em LE para o nível correspondente a um utilizador proficiente<sup>41</sup>.

Littlemore e Low (2006) consideram que a competência metafórica desenvolve um papel de relevo em todas as áreas da competência comunicativa e salienta a necessidade de desenvolver a capacidade de utilização das metáforas por parte de

---

<sup>40</sup> Relembramos que neste trabalho a LE é entendida como língua estrangeira aprendida em contexto formal.

<sup>41</sup> Conforme QECR:49, os respectivos níveis são C1 e C2.

aprendentes de LE em todos os níveis de aprendizagem. A metáfora contribuiria para o desenvolvimento da competência gramatical, da competência textual, da competência ilocucionária, da competência sociolinguística e da competência estratégica (p. 268).

Uma obra considerada fundamental para o ensino/aprendizagem das línguas é *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR). O QECR é um “instrumento linguístico” resultado de um projecto do Conselho da Europa, que visa promover “a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas”<sup>42</sup> através de políticas linguísticas comuns entre os estados europeus. Com o objectivo de harmonizar o ensino/aprendizagem ao nível europeu, o quadro representa o resultado de mais de dez anos de investigação e reúne o que considera critérios fundamentais para “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (p. 12).

Com o propósito manifesto de promover uma comunicação orientada para a acção e baseado “nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes” (p. 12), o QECR apresenta uma classificação exaustiva das competências gerais e das competências comunicativas em língua.

As competências são os conhecimentos, as capacidades e as características individuais que permitem ao indivíduo actuar em qualquer domínio<sup>43</sup> ou área de interesse da sociedade.

## **1.2. As competências gerais**

As competências gerais não estão relacionadas directamente com o ensino/aprendizagem da língua, mas são indispensáveis em qualquer tipo de aprendizagem e são competências de que os aprendentes se servem para aprender línguas. Mais específicas para o ensino/aprendizagem de uma L2 são as competências comunicativas, que permitem aos aprendentes actuar por intermédio da língua.

---

<sup>42</sup> QECR, Nota à edição portuguesa.

<sup>43</sup> O QECR refere que “cada acto de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos domínios (esferas de acção ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social.” Para fins de aprendizagem/ensino de línguas o QECR considera úteis os seguintes quatro domínios: o privado, o público, o profissional e o educativo (QECR, pp. 75-78).

Antes de nos debruçarmos sobre a competência comunicativa e a importância da aprendizagem das EIs para esta, vamos descrever sucintamente as competências gerais de um aprendiz, destacando as áreas relacionadas com as EIs.

As competências gerais de qualquer utilizador/aprendente abrangem o *saber* (ou *conhecimento declarativo*), o *saber-fazer* (ou a *competência de realização*), o *saber-ser/saber-estar* (ou a *competência existencial*) e o *saber-aprender* (ou a *competência de aprendizagem*).

A primeira competência, o *saber*, é constituída pelo *conhecimento do mundo*, o *conhecimento sociocultural* e a *consciência intercultural*.

O *conhecimento do mundo* é a visão/concepção do mundo que uma pessoa adulta chega a ter através das experiências vividas. Esta visão encontra-se numa relação de interdependência com o vocabulário e a gramática da língua materna (a realidade modela a língua - a língua modela a realidade). O QECR refere que embora o meio físico possa parecer menos importante de que o social, não é aconselhável ignorar o peso que este pode ter em reflectir as realidades socioculturais. No caso particular das EIs, acreditamos que “o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada” facilita a comunicação, visto que as EIs reflectem em geral aspectos concretos da realidade, imediata ou longínqua, de um povo (QECR: 147).

Embora considerado como parte do conhecimento do mundo, um papel de destaque é dado ao *conhecimento sociocultural*, reconhecendo-se que o conhecimento de aspectos que contribuem para a unicidade de uma língua e uma cultura (como a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e os comportamentos rituais) é imprescindível para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Na maioria dos casos os aprendentes de uma LE não têm um conhecimento sociocultural prévio e, quando este existe, o mais provável é que “seja distorcido por estereótipos” (QECR, p. 148).

As EIs, como outras expressões fixas, são em vários casos o reflexo na língua de hábitos socioculturais e um escasso conhecimento da realidade sociocultural seria um obstáculo na comunicação entre o aprendiz e um nativo da língua-alvo, visto que os conhecimentos socioculturais são definitórios para contextualizar e “desopacizar” a compreensão das EIs.

A *consciência intercultural* é outro elemento importante do conhecimento declarativo que permite ao aprendiz tomar consciência da existência de uma outra cultura e, ao mesmo tempo, contextualizar as culturas da L1 e L2 dentro do leque de

culturas existentes. É só através de uma compreensão das semelhanças e diferenças entre a própria cultura e a cultura do outro que se pode chegar a desenvolver uma consciência intercultural. O conhecimento das EIs podia contribuir para essa tomada de consciência já que estas englobam conhecimentos socioculturais e uma comparação contrastiva das EIs da cultura do aprendente com as EIs da cultura-alvo podia proporcionar um melhor conhecimento intercultural e uma melhor comunicação.

O *saber-fazer* refere-se, por um lado, às capacidades de pôr em prática o conhecimento declarativo, e por outro lado à capacidade de interiorizar certos conhecimentos e pô-los em prática de forma “não-consciente”, automática.

O *saber-ser* (ou *estar*) diz respeito às características individuais e aos traços de personalidade do aprendente. Os traços individuais reflectem a própria cultura, mas não são traços imutáveis, através da experiência, da aprendizagem, da interacção com indivíduos de outras culturas esses traços sofrem “alterações” e um aprendente pode chegar a desenvolver “*uma personalidade intercultural*” (QECR, p. 154).

O *saber-aprender* é uma capacidade que mobiliza as capacidades mencionadas anteriormente e pode ser percebida como “a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário.” (QECR, p. 154).

De acordo com o QECR, as últimas três competências incluem as seguintes componentes:

A competência de realização	A competência existencial	A competência de aprendizagem
<p><i>As capacidades práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as capacidades sociais, da vida quotidiana, capacidades técnicas e profissionais ou dos tempos livres</li> </ul> <p><i>As capacidades interculturais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira</li> <li>• a sensibilidade cultural</li> <li>• desempenhar o papel de intermediário cultural</li> <li>• a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitudes</li> <li>• Motivações</li> <li>• Valores</li> <li>• Crenças</li> <li>• Estilos cognitivos</li> <li>• Traços de personalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A consciência da língua e da comunicação</li> <li>• A consciência e as capacidades fonéticas</li> <li>• As capacidades de estudo</li> <li>• As capacidades heurísticas</li> </ul>

Quadro 1: Competências gerais (adaptado do QECR)

### 1.3. As competências comunicativas

A *competência comunicativa*, conforme o QECR, engloba *as competências linguísticas, a competência sociolinguística e as competências pragmáticas*.

#### 1.3.1. As competências linguísticas

O QECR considera *a competência linguística* “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (p. 157).

Neste sentido continua na linha do pensamento de Hymes (1967, 1971) que foi quem introduziu o conceito e o termo de competência comunicativa. Para Hymes os conceitos de “*competence*” e “*performance*” desenvolvidos por Chomsky não são suficientes para explicar a aprendizagem de uma L2 em contextos reais da sociedade.

Ao contrário de Chomsky, que propunha como modelo um falante nativo ideal isolado do contexto sociocultural, Hymes considera que para comunicar de forma eficaz um aprendente de uma L2 precisa não apenas de conhecimentos linguísticos, mas também de conhecimentos extralinguísticos da língua e cultura-alvo, do que é, nas palavras do autor, “*formally possible*”, “*feasible*”, “*appropriate*” e “*actually performed*” (Hymes, 1971: 281). O conceito foi estudado posteriormente por Canale e Swain (1980: 28-31) que adicionaram às duas competências de Hymes, a linguística e a sociolinguística, a competência estratégica. Mais tarde Canale (1983) propõe um modelo constituído por quatro competências interrelacionadas adicionando ao modelo anterior a competência discursiva.

Na mesma linha, embora pensada mais para a avaliação, Bachman propõe um modelo de habilidades comunicativas em língua que consiste no conhecimento (ou competência) e a capacidade de utilizar esse conhecimento num contexto comunicativo apropriado. Para o autor, a competência inclui três componentes: a competência linguística (dividida em competência organizacional e competência textual), a competência estratégica (dividida em avaliação, planeamento e execução) e mecanismos psicofisiológicos (processos neurológicos e psicológicos envolvidos no acto real da fala) (Bachman, 1990: 84).

Vamos referir-nos às competências linguísticas classificadas pelo QECR, dando destaque àquelas que referem especificamente a linguagem formulaica e às expressões idiomáticas.

As *competências linguísticas* integram a *competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica*.

A *competência lexical* refere-se à utilização do vocabulário e os elementos lexicais descritos, compreendem tanto palavras isoladas, como expressões fixas. É importante sublinhar o facto de o QECR tratar separadamente as expressões fixas, reconhecendo desta forma a importância que estas têm para a competência comunicativa.

Dentro das expressões fixas podem ser encontradas as expressões feitas (*provérbios, arcaísmos*), estruturas fixas (*Por favor, pode passar-me...*), combinatórias fixas (*fazer/proferir um discurso/cometer um erro*) e expressões idiomáticas. No caso das EIs, o QECR dá os seguintes exemplos:

- metáforas cristalizadas e semanticamente opacas (*Foi sol de pouca dura, Ele bateu a bota*);
- intensificadores que geralmente apresentam restrições contextuais e/ou estilísticas, (“*branco como a neve*” ou “*branco como a cal da parede*”) (p. 159).

Como fica patente da classificação dos descritores, o conhecimento das EIs implica um conhecimento lexical avançado por parte do aprendente de uma L2 já que para o nível C2 os aprendentes devem ter “um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos” e igualmente para o nível C1 é necessário um “bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos” (QECR, p. 160).

A *competência gramatical* é definida como “o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” na comunicação. Recorrendo a esta competência, os aprendentes são capazes de produzir e de reconhecer frases e expressões que utilizam princípios gramaticais (QECR, p. 161).

A *competência semântica* engloba “a consciência” e “o controlo” que o aprendente precisa de ter para organizar o significado do ponto de vista lexical, gramatical e pragmático (QECR, p. 165).

### 1.3.2. As competências sociolinguísticas

A *competência sociolinguística* refere-se “ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua.”. Como expressão na língua da competência sociocultural, a competência linguística inclui *os marcadores de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques* (QECR, p. 169).

Vamos destacar de novo *as expressões de sabedoria popular* chamadas também “fórmulas fixas” que são consideradas pelo QECR uma parte importante da cultura popular actual, devido também à larga utilização por parte dos media.

“O conhecimento acumulado de sabedoria popular expresso na língua, considerado como um conhecimento generalizado, é uma componente significativa do aspecto linguístico da competência sociocultural.

- provérbios: *Mais vale um pássaro na mão que dois a voar;*
- expressões idiomáticas: *levar uma tampa; pôr as barbas de molho; estar pelo beicinho (...)* (QECR, p. 170).

Como no caso da competência lexical, para a competência sociolinguística são considerados aprendentes de níveis de proficiência C1 e C2 aqueles que possuem um domínio avançado das EIs.

### 1.3.3. As competências pragmáticas

As competências pragmáticas incluem a competência discursiva (a capacidade para organizar frases em sequência para produzir discursos coerentes), a competência funcional (em que consideramos importante a expressão de atitudes e emoções), e a competência de concepção.

Uma investigação mais recente desenvolvida por Celce-Murcia (2007) propõe um modelo que integra seis competências: discursiva, linguística, sociocultural, formulaica, interaccional e estratégica. De acordo com a investigadora, a competência formulaica seria o contrapeso da competência linguística, e refere-se aos blocos fixos e pré-fabricados de língua utilizados em grande medida nas interações diárias. A autora, citando a Hunston (2002), refere ainda a importância da competência formulaica visto

que “fluent speakers of a language draw on formulaic knowledge of the target language as often as they use systematic linguistic knowledge” (p. 48).

Como se pode observar, a competência comunicativa numa LE não implica apenas o conhecimento de uma lista de palavras e das regras gramaticais. Apoiamo-nos em Widdowson (2008: 1) ao referir mais uma vez a importância da competência comunicativa e a afirmar que um aprendente que conhece uma língua “knows more than how to understand, speak, read and write sentences. He also knows how sentences are used to communicative effect.”

## **2. Os dicionários de EIs em Português e Romeno**

No momento de conceber um dicionário, o lexicógrafo precisa de tomar em conta uma pluralidade de factores, descartar alguns e seleccionar outros em função do seu público-alvo.

Duran e Xatara apontam como últimas tendências da Metalexigrafia Pedagógica a criação de dicionários específicos que visem tratar apenas informações necessárias a um determinado público (2006: 42). As autoras avançam que muitas vezes os dicionários são concebidos conforme a intuição do lexicógrafo e salientam que existe ainda uma ausência de pesquisas no que concerne à concepção de dicionários. Algumas das questões levantadas pelas autoras têm a ver com o número e a selecção da nomenclatura, a direcção a seguir, os componentes e a ordem da microestrutura, a presença ou ausência de transcrição fonética ou de informações gramaticais, e para os dicionários bilingues a definição em língua estrangeira ou materna, fazer ou não verbetes separados para as fraseologias, etc.

Os dicionários de EIs levantam ainda outras questões, devido à complexidade das próprias EIs. Na introdução ao conceituado *Dictionary of Current Idiomatic English*, Mackin menciona quais as dificuldades encontradas na realização/escolha do *corpus* de um dicionário idiomático:

- (i) que tipo de expressões incluir: fixas, quantas palavras, etc.;
- (ii) como organizar e como determinar a frequência: a partir de textos escritos, a partir de realizações orais de nativos;

- (iii) como organizar: alfabeticamente, conforme as categorias gramaticais, ou as noções propostas no Nível Limiar, ou por grupos etimológicos, etc. (1983: VI-IX).

No referente às fraseologias da língua portuguesa, a lexicografia é uma das áreas em que se tem notado um maior interesse, especialmente a partir dos anos noventa mesmo se, como repara Jorge, o trabalho lexicográfico foi dificultado pela quase ausência de investigação científica na área (2005: 119).

Os dicionários pesquisados para o presente trabalho têm várias características em comum. A organização da macroestrutura é alfabética<sup>44</sup> a partir da palavra que é considerada como palavra-chave da EI. A maior parte dos dicionários pesquisados são concebidos apenas para um público nativo e, como regra geral, não incluem exemplos de utilização no contexto. A microestrutura difere de um dicionário ao outro, mas normalmente é apresentada informação incompleta sobre o registo de língua ao qual pertencem as EIs, informação que consideramos necessária para que um falante não-nativo desenvolva adequadamente a competência<sup>45</sup> sócio-linguística. Há dicionários que embora se anunciem como dicionários específicos de expressões idiomáticas contêm locuções, provérbios, ditados, frases feitas, interjeições, etc.

Vamos apresentar alguns dos dicionários consultados na nossa pesquisa para juntar um *corpus* de EIs na área das emoções.

António N. Santos publicou em 1990 *Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas*, reeditado várias vezes ao longo dos anos. Considerado como inédito no ano da publicação e como uma “*obra valiosíssima*” por Lindley Cintra no prefácio ao dicionário, apresenta entradas em Português<sup>46</sup>, uma pequena definição dessas e expressões sinónimas. O autor organiza o dicionário segundo a ordem alfabética da palavra-chave, em primeiro lugar o substantivo e são apresentadas 11082 entradas. Na introdução ao dicionário o autor apresenta algumas características das EIs: revelam as “potencialidades criadoras de uma língua, como o demonstram eloquentemente a riqueza das suas imagens, a originalidade das suas metáforas, a variedade e maleabilidade das suas formas estruturais.” As EIs reflectiriam também a história, os

---

<sup>44</sup> Para Jorge, as EIs activam o valor idiomático e a organização por ordem alfabética (de um dos elementos da EI) presente em todos os dicionários fraseológicos monolíngues e bilíngues para o Português dificulta a utilização destes por parte dos aprendentes (2002:120).

<sup>45</sup> As competências do utilizador/aprendente serão tratadas à frente.

<sup>46</sup> Existe também uma versão para o Inglês com as correspondências em Português.

fenómenos efémeros, os valores morais e as atitudes sociais. No título é utilizada a designação “*expressão idiomática*”, mas no dicionário podem ser encontrados provérbios, interjeições, locuções, etc.

Uma exceção na lexicografia portuguesa é o *Dicionário idiomático português-alemão* de Schemann et al. (1980) que vem preencher uma lacuna na área dos estudos fraseológicos. Para Schemann as obras sobre a fraseologia portuguesa são “bastante incompletas tanto no que se refere ao material como na sua estrutura metodológica” (p. VII). Para o PB, embora existam algumas “obras úteis”, Schemann considera que falta ainda um dicionário idiomático extenso representativo para todo o país e melhor estruturado. Os autores mencionam que a falta ou a insuficiência de dicionários específicos é agravada pelo facto de os dicionários bilingues gerais apresentarem informação incompleta ou errada sobre as EIs. Os autores propõem-se ultrapassar o estatuto de “enjeitado” do Português nas universidades alemãs e concebem um dicionário que reúne “unidades idiomáticas” do PE e do PB “rigorosamente ordenado” alfabeticamente e cuja metodologia é largamente explicada num prefácio exaustivo.

A produção lexicográfica romena sobre as fraseologias é bastante rica em comparação com a produção portuguesa. Existem vários dicionários fraseológicos bilingues de Romeno e outras línguas estrangeiras, de maior ou menor circulação internacional.

A área da fraseologia bilingue em Português e Romeno não beneficiou do mesmo interesse, mas podemos mencionar o *Dicționar de proverbe spaniol-portughez-român* escrito por Micaela Ghițescu cuja primeira edição é de 1980 e mais recentemente, *Mic dicționar frazeologic portughez-român și român-portughez* (2007) por Georgiana Bărbulescu. Este último é, citando do prefácio do dicionário, “um primeiro intento de estabelecer uma ponte entre os modos de expressão tão ricos e fascinantes das duas línguas latinas irmãs”. No dicionário são apresentadas em ordem alfabética, conforme a autora, palavras compostas, locuções, expressões idiomáticas, provérbios, expressões populares e expressões de calão e não apresenta uma organização conceptual subjacente.

Um dos dicionários utilizados para a recolha de EIs romenas é *Dicționar frazeologic român selectiv (cu echivalente în limbile franceză, engleză, neogreacă)* (Fotea, Țăranu, 2004). O dicionário é organizado alfabeticamente a partir de palavras-chave de locuções e expressões que, segundo os autores, são representativas para todo o território linguístico romeno e para todos os níveis estilísticos. É dada uma definição em

Romeno, um contexto em Romeno e depois um sinónimo ou uma expressão sinónima em Francês, Inglês e Neogrego. O público-alvo declarado são os falantes de outras línguas que se encontram num nível avançado.

*Dicționar de locuțiuni ale limbii române* por Gabriela Duda é outro dicionário consultado que apresenta, conforme a autora, com algumas excepções, as locuções mais actuais e frequentes da língua romena, organizadas alfabeticamente segundo a palavra-chave. O público-alvo declarado é um público nativo formado por alunos, estudantes, professores, etc. Embora apareça declaradamente no título a palavra “locução”, a autora considera o dicionário como “aberto”, mencionando “a impossibilidade de distinguir entre locuções e outro tipo de estruturas fraseológicas” (2007: 5). Duda escolhe como critério de selecção o critério gramatical (morfo-sintáctico) e não o semântico, devido ao facto de esse permitir uma delimitação mais clara entre locuções e EIs.

Os dicionários explicativos de Romeno e Português, *Dicționarul explicativ al limbii române* e o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, ofereceram uma importante fonte de EIs e de informação suplementar sobre as EIs, especialmente porque, ao contrário de muitos dicionários específicos, apresentam um contexto de utilização das EIs que consideramos como fundamental para o falante não-nativo.

Queríamos mencionar que nos últimos anos a investigação lexicográfica na área da fraseologia portuguesa e bilingue tem encontrado um novo fôlego graças à investigação das universidades brasileiras. Investigadores como Claudia Maria Xatara<sup>47</sup> ou Maria Luisa Ortíz Alvarez<sup>48</sup> têm vindo a coordenar vários grupos de pesquisa com o propósito de cobrir essa lacuna existente na lexicografia específica portuguesa ou no ensino de Português como LE produzindo vários dicionários específicos, frutos da investigação para teses de mestrado e doutoramento nessas áreas. Mencionámos apenas alguns dos projectos realizados como *Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques français-portugais* (Xatara), *Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso francês-português/português-francês* (Xatara, Oliveira, 2008), *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil* (Riva, 2009, tese de doutoramento), etc.

Ao nível europeu existe um projecto intitulado *Widespread Idioms in Europe and Beyond* e liderado por Elizabeth Piirainen, que se propõe identificar as EIs que

---

<sup>47</sup>Para mais informação, veja-se <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4762383T4>.

<sup>48</sup>Para mais informação, veja-se <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4700454U2>

apresentam a mesma estrutura lexical e semântica em várias línguas, tendo como ponto de partida as línguas europeias. Os autores pretendem encontrar um núcleo de EIs que sejam partilhadas pela maioria das línguas, como também responder a questões como qual o número total de EIs espalhadas na Europa, qual a influência da língua inglesa na fraseologia, etc. Partindo de uma lista provisória de 1000 EIs, os autores conseguiram reduzir esse número a 200-250. Mais de 80 línguas e dialectos participaram neste projecto cujos resultados estão em vias de publicação<sup>49</sup>. Um dos resultados avançados pelos autores é o facto de varias EIs serem presentes em línguas geneticamente e geograficamente afastadas, o que leva os investigadores a propor a pertença cultural como principal factor de difusão das EIs.

### **3. A aquisição das EIs em contexto formal**

#### **3.1. Introdução**

A investigação na área das EIs produziu poucos estudos sobre o processamento e a aquisição das EIs por falantes não-nativos, o que influenciou igualmente os métodos de ensino (ou a ausência destes) no ensino-aprendizagem das EIs. Vários investigadores desta área acreditam que as EIs deviam ser alvo de ensino específico (ex. Irujo, 1986). A investigação existente sobre a aquisição das EIs concentrou-se sobre o falante nativo e, geralmente, os mesmos modelos desenvolvidos para os falantes nativos foram aplicados aos falantes de uma LE. Cooper repara que no que respeita à língua inglesa, com a excepção dos estudos de Kellerman e de Irujo, a maioria dos estudos tiveram como sujeitos falantes nativos de Inglês (1999: 234).

#### **3.2. O falante nativo**

Nos últimos anos o conceito de falante nativo tem vindo a suscitar vários debates, que põem em causa a escolha desse modelo por parte da investigação sobre ALS<sup>50</sup>. Vamos continuar a utilizar o termo não-nativo, mas não antes de fazer uma explicação do termo.

Durante muitas décadas o modelo de proficiência de um aprendente de uma LE era considerado o falante nativo da língua-alvo. Todos os estudos baseavam-se num falante nativo ideal, facto que não tinha em conta diferenças individuais, sociais e

---

<sup>49</sup> Para mais informações, ver <http://www.piiirainen.homepage.t-online.de>.

<sup>50</sup> Aquisição da Língua Segunda.

culturais entre falantes nativos de uma mesma língua. Por definição, os aprendentes de uma L2 não podem chegar a ter a mesma competência de um nativo porque não são nativos.

Para Kramersch o falante nativo é um estereótipo que representa “a mono-lingual, mono-cultural abstraction; he/she is one who only speaks his/her (standardized) native tongue and lives by one (standardized) national culture. In reality, most people partake of various languages or language varieties and live by various cultures and sub-cultures” (1998: 80). Por isso a autora considera importante encontrar um outro modelo ou conceito que tenha em conta as necessidades e os interesses de aprendizagem do falante não-nativo e não o que é considerado culturalmente apropriado. Kramersch propõe como novo conceito a “apropriação”, a habilidade inter ou multicultural que o aprendente tem de “apropriar” uma LE e de ser capaz de lidar com várias línguas e culturas e, ao mesmo tempo, guardar a sua própria identidade (1998: 81).

Grosjean (1989), apud Kecses, considera que “a bilingual is not two monolinguals in one body”, enquanto Cooper, falando sobre a multicompetência, salienta que os aprendentes de uma L2 processam a linguagem de forma diferente (Kecses, 2006: 4). Kecses afirma que “native-like competency” é uma utopia devido à existência de uma interferência bidireccional entre a L1 e a L2 causada pelo sistema conceptual do aprendente que faz com que este utilize as duas línguas de forma diferente à de um monolíngue (2006: 4).

### **3.3. A aquisição das EIs por falantes não-nativos**

Nippold (1991), apud Cooper (1999: 101), refere que “there is no clear point in human development when it can be said that idioms have been mastered”. Devido principalmente ao carácter figurado imprevisível, as EIs colocam problemas de aprendizagem a todo tipo de aprendentes, tanto aos aprendentes nativos, como os relevantes para o presente estudo, os aprendentes de uma L2 (Cooper, 1999).

Para Irujo (1986a), as dificuldades relacionadas com a compreensão e utilização das EIs leva muitos falantes não-nativos a evitar a utilização destas nas suas produções orais ou escritas. As confusões podem ser provocadas, em certos casos, por uma insuficiente aprendizagem da EI ou pela transferência de uma parte da EI da LM para a LE (p. 287).

Para Cieslicka, um dos alvos da investigação devia ser a explicação dos mecanismos de aquisição e de processamento das EIs por parte dos falantes não-nativos (2006: 116).

Kecskes, baseando-se no princípio da saliência, considera que a aquisição de uma L2 é diferente da aquisição de uma L1, visto que os aprendentes podem considerar salientes significados que não são considerados salientes por um falante nativo. A falta de *competência metafórica* na L2 afectaria a produção e interpretação das EIs devido ao facto de os aprendentes se apoiarem no significado literal das EIs e no sistema conceptual da L1<sup>51</sup>(2006: 3).

As EIs são uma parte importante do dia-a-dia de um falante nativo<sup>52</sup> e são utilizadas em todos os meios de comunicação. Para chegar a possuir uma competência linguística que lhes permita interagir com os nativos, os aprendentes de uma L2 devem conseguir ultrapassar uma série de obstáculos de natureza linguística e extralinguística (ex. sócio-culturais). Para isso, como os aprendentes de uma LM, empregam estratégias de aprendizagem, que no caso da L2 podem ser iguais ou diferentes das estratégias utilizadas na LM. Irujo (1986a) levou a cabo uma investigação para verificar como são recepcionadas e produzidas 45 EIs inglesas por falantes venezuelanos e verificou que os falantes não-nativos empregavam tanto estratégias intralinguais (situadas no plano da LE) como estratégias interlinguais (que incluem a LM) quando confrontados com dificuldades de produção das EIs desconhecidas. As EIs do Inglês foram divididas em EIs idênticas, EIs similares e EIs diferentes das equivalentes espanholas. Os resultados do estudo demonstraram que as EIs idênticas não colocavam problemas de compreensão ou produção. E enquanto as EIs similares eram relativamente fáceis de compreender, mas na produção mostravam alguma interferência da LM, as EIs diferentes eram difíceis de compreender e produzir, mas tinham muito pouca interferência da LM.

O falante/aprendente de uma LE ao encontrar EIs vê-se confrontado com dificuldades relacionadas com a interpretação e memorização das EIs, a *interferência*<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Para efeitos deste trabalho consideramos L1 como LM (língua materna) e L2 como LE (língua estrangeira) aprendida em contexto formal.

<sup>52</sup> Conforme Pollio, Barlow, Fine, and Pollio (1977) apud Cooper (1999), os falantes nativos de Inglês “utter about 10 million novel metaphors per lifetime and 20 million idioms per lifetime. This works out to about 3,000 novel metaphors per week and 7,000 idioms per week.” (p. 140).

<sup>53</sup> Interferência ou transferência negativa é um conceito behaviorista que surgiu durante o período da Análise Contrastiva. Considerava-se que na aprendizagem de uma LE o aprendente transfere estruturas linguísticas próprias da LM para a LE. Para estruturas semelhantes nas duas línguas ocorria uma transferência positiva, enquanto para estruturas diferentes ocorria uma transferência negativa ou uma interferência.

da LM no processo de interpretação/produção, a proximidade tipológica entre LM e LE (por ex. no caso do Romeno e do Português), o desconhecimento do contexto sociocultural, etc.

Grant e Bauer (2004) afirmam que a definição inadequada das EIs impede o tratamento uniforme como tarefa de ensino/aprendizagem e avançam que uma definição mais restrita e mais clara facilitaria esta tarefa.

Na opinião de Kövecses e Szabó “idioms constitute one of the most difficult areas of foreign language learning for both teachers and learners - for both practical and theoretical reasons” (1996: 326). Estes investigadores consideram que a linguística aplicada, embora tenha incorporado as últimas investigações cognitivas referentes às EIs e a metáfora, não tem tido em conta a especificidade das EIs no que respeita a sua natureza sistemática, os mapeamentos conceptuais, a natureza motivada das EIs e os variados mecanismos cognitivos que estão na base das EIs (1996: 327). Os autores pensam que é importante integrar as EIs nos modelos da linguística aplicada e acreditam que um enfoque cognitivista das EIs seria uma ajuda importante na aquisição/ensino das EIs. A concepção clássica, que considerava as expressões linguísticas como isoladas uma da outra ao nível conceptual e como não-dependentes de um sistema conceptual, é refutada pelos autores que a consideram um impedimento importante na compreensão da natureza das EIs e na utilização dessa compreensão no ensino de línguas estrangeiras (1996: 329).

Kövecses e Szabó consideram que o modelo formal de organização dos dicionários de EIs em torno de uma palavra-chave poderia ser útil quando se quer contar as ocorrências de uma certa palavra nas EIs, mas carece de qualquer organização conceptual. Na opinião dos autores, os dicionários que, além da organização formal, utilizam complementarmente uma organização conceptual são mais úteis para o ensino/aprendizagem das EIs (1996: 330).

As EIs emergem do conhecimento geral que está presente no nosso sistema conceptual, isto significando que a natureza das EIs seria conceptual e não linguística. A relevância da natureza conceptual das EIs para o ensino seria importante, uma vez que os aprendentes teriam uma motivação cognitiva das EIs que os ajudaria a aprender EIs mais rapidamente e mantê-las na memória por mais tempo (Kövecses, Szabó, 1996: 331).

A investigação sobre o ensino/aprendizagem das EIs por falantes não-nativos é escassa, mas mesmo assim não se reflecte nos manuais de ensino de LE. Ensinar EIs é

uma tarefa que é deixada quase exclusivamente ao professor e cabe ao professor escolher as EIs e a melhor maneira de as apresentar. Esquece-se que o professor, por mais preparado que esteja, na maioria dos casos não beneficiou de uma formação específica e nem possui os dados da investigação sobre as EIs. Por outro lado, a ausência de materiais afecta-o na mesma medida em que pode afectar o aprendente. Sendo assim, não é de estranhar que os professores evitem ensinar explicitamente as EIs e que, em geral, as apresentem nas raras vezes quando essas aparecem no manuais.

Ao mesmo tempo, não se deveria esquecer que as EIs pertencem tanto a área do ensino de vocabulário, como ao ensino de cultura. As EIs são culturalmente motivadas e conhecê-las “implica conhecer o povo, a cultura que lhes deu vida, estabelecer entre elas e os homens relações, conhecer mais profundamente a língua e as múltiplas formas de expressividade. As expressões integram o melhor sistema de símbolos para representar uma identidade cultural.” (Jorge, 2001: 216).

O estudo das EIs poderia fornecer informações importantes sobre diferenças e semelhanças culturais intra e interlinguisticamente. Para Glucksberg, as metáforas e as EIs “encode important cultural beliefs, norms, and attitudes and serve both as a sign and as a reinforcer of social cohesion” (2001: 88). Como a aprendizagem das EIs é também um processo de memorização, esse processo seria mais difícil para os aprendentes de uma LE uma vez que as EIs pressupõem conhecimentos culturais específicos e que em muitos casos a tradução literal torna-se num impedimento para a compreensão (2001: 87).

### **3.4. As estratégias cognitivas e o ensino/aprendizagem das EIs**

Os métodos propostos pelos investigadores na área do ensino/aprendizagem das EIs pretendem activar as estratégias de aprendizagem dos aprendentes, e em especial as estratégias cognitivas. Antes de oferecer alguns exemplos, vamos primeiro dar uma definição das estratégias de aprendizagem, para depois nos concentrarmos sobre as estratégias cognitivas.

Existe uma importante literatura sobre as estratégias de aprendizagem na investigação sobre ALS. Dörnyei e Skehan (2005), que fazem um resumo da literatura

existente nesta área<sup>54</sup>, avançam as teorias de Oxford (1990) e de O'Malley e Chamot (1990).

As estratégias de aprendizagem são na definição de Oxford (1990), citada por Dörnyei e Skehan (2005: 456), "steps taken by the learner to make language learning more successful, self-directed, and enjoyable". Para O'Malley e Chamot as estratégias são "special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (Dörnyei e Skehan, 2005: 456). A partir das taxonomias avançadas por Oxford e O'Malley e Chamot, Dörnyei e Skehan propõem uma taxonomia das estratégias de aprendizagem dividida em *estratégias cognitivas*, *estratégias metacognitivas*, *estratégias sociais* e *estratégias afetivas*.

No que respeita às estratégias cognitivas, como característica principal, estas compreendem a utilização dos conhecimentos prévios na resolução de novos problemas. Para O'Malley e Chamot, as estratégias cognitivas são limitadas às tarefas de aprendizagem específicas e envolvem a interação com a matéria em estudo e a manipulação física ou mental desta. Entre as estratégias cognitivas, as mais importantes são (i) a repetição; (ii) a utilização dos recursos disponíveis sobre a língua-alvo; (iii) o reagrupamento da matéria utilizada na tarefa conforme as propriedades comuns; (iv) a tomada de notas de palavras-chave e conceitos; (v) a dedução ou a indução; (vi) a substituição (que implica encontrar alternativas para realizar as tarefas); (vii) a elaboração; (viii) o resumo; (ix) a tradução; (x) a transferência de conhecimentos (ou a utilização dos conhecimentos linguísticos prévios para facilitar a tarefa linguística); (xi) a inferência (a utilização da informação disponível para fazer suposições sobre os significados ou a utilização de itens desconhecidos, para prever resultados ou para completar a informação em falta) (adaptado de O'Malley e Chamot, 1990: 138).

Vamos apresentar a seguir algumas propostas dos investigadores na área que avançam o uso de estratégias cognitivas para o ensino/aprendizagem das EIs.

Cooper (1998) afirma que os aprendentes de uma LE utilizam a LM no processamento das EIs e propõe um "plano sistemático" como "ferramenta" a ser utilizada pelos professores no ensino das EIs.

Entre as sugestões de Cooper (1998), podemos destacar as seguintes:

- (i) escolher EIs que apresentem um grau mínimo de dificuldade:

---

<sup>54</sup> Para mais detalhes, veja-se Dörnyei e Skehan (2005).

- (ii) EIs frequentes;
- (iii) EIs que não apresentem problemas especiais de vocabulário ou de gramática;
- (iv) EIs cujo sentido figurado seja transparente;
- (v) começar com EIs idênticos nas duas línguas;
- (ii) conversar sobre as EIs e o sentido figurado;
- (iii) definir as EIs;
- (iv) dividir em categorias: partes do corpo humano, EIs que expressam emoções, etc.;
- (v) desenhar EIs.

Por seu turno, Irujo (1986a) avança que os falantes de uma LM tipologicamente próxima da LE utilizam os conhecimentos da LM para compreender e produzir EIs na LE. A autora sugere que através de uma comparação directa se pode mostrar aos aprendentes as EIs idênticas e aquelas que podem causar interferências. A autora sugere que seria mais benéfico para o ensino/aprendizagem das EIs se os professores aproveitassem o facto de os estudantes utilizarem a LM para compreender e produzir EIs na LE (Irujo, 1986b: 298). Estamos de acordo com a autora que, pelo menos para certo tipo de EIs como o apresentado mais à frente neste trabalho, este método poderia ter mais probabilidades de êxito.

Entre outras propostas avançadas por Irujo (1986a: 299-300) para o ensino/aprendizagem das EIs na sala de aula, queremos destacar as seguintes :

- (i) evitar as EIs altamente idiomáticas ou cujo vocabulário seja difícil;
- (ii) as actividades de compreensão deveriam fornecer aos aprendentes a possibilidade de “adivinhar” os significados num dado contexto ou ao encontrar-se com linguagem figurada (por ex. exercícios com textos em que as EIs foram apagadas e pedir aos aprendentes para preencherem os espaços vazios; depois de encontrar a EI que falta, verificar se existe uma EI equivalente na LM e se esta é idêntica, similar ou diferente);
- (iii) actividades que comparam o sentido literal e figurado das EIs para realçar a absurdidade do primeiro, facilitam a compreensão (por ex. e principalmente para EIs inexistentes ou diferentes na

- LM desenhar o sentido literal e o idiomático das EIs, jogar charadas com EIs, etc.);
- (iv) nas actividades de produção encorajar os aprendentes, com base em listas de EIs similares fornecidas pelo professor ou criadas pelos próprios aprendentes, a contar histórias com EIs, escrever e apresentar pequenos contos ou diálogos com EIs, etc.

Na opinião da autora, “teaching for recognition versus teaching for production is particularly important in the teaching of idioms”, visto que as interferências ocorrem com mais frequência na produção. Tendo em conta a Yorio (1980), Irujo (1986b: 299) sugere que nos níveis iniciais e intermédios, as EIs deveriam ser ensinadas para serem reconhecidas. No que concerne à produção por parte dos aprendentes, especialmente nos níveis iniciais, esta pode ser fomentada se se preferirem no ensino/aprendizagem as EIs frequentes, necessários, transparentes e sintáctica e semanticamente simples (Irujo, 1986a).

De acordo com Boers et al. (2007), o sentido figurado de várias EIs encontra uma representação directa no sentido literal. Os autores estão da opinião de que é melhor utilizar no ensino “insightful learning rather than ‘blind’ memorization” e, com o apoio da etimologia, propõem uma técnica pedagógica mnemónica chamada *etymological elaboration (elaboração etimológica)*, um subtipo da *semantic elaboration (elaboração semântica)*. Após efectuarem uma série de testes com aprendentes avançados de Inglês, chegaram à conclusão de que “knowledge of the origin of idioms can effectively help learners comprehend their figurative meaning” (2007: 43).

Para os autores, uma apresentação semanticamente motivada determina um grau de memorização das EIs mais elevado. Para contrariar a opinião de que as EIs só podiam ser memorizadas através de uma aprendizagem automática, os autores apresentam os resultados de investigações recentes que demonstram que a memorização e o reconhecimento das EIs é facilitado, no caso de certas EIs, pela consciencialização das metáforas conceptuais ou metonímias que estão na base das expressões figuradas, enquanto para outras através de referências à utilização literal existente no contexto original.

Como proposta de tratamento das EIs na sala da aula os autores propõem:

- (i) pedir aos alunos para colocarem hipóteses sobre a origem da EI;

- (ii) refinar ou corrigir os resultados;
- (iii) pedir aos alunos que interpretem o sentido figurado da EI utilizando a etimologia e o contexto;
- (iv) refinar ou corrigir os resultados.

Para concluir, queremos fazer notar que os aprendentes romenos de PLE encontram-se num contexto afastado da língua-alvo, e possivelmente não têm uma ideia clara do que pretendem fazer ao aprender Português, nem de como esse saber, uma vez adquirido, os vai ajudar nas suas carreiras profissionais. No contexto educativo romeno não existe uma necessidade imediata de comunicação em PLE, por isso na sala da aula deveriam explorar-se todos os domínios, na medida do possível, dando mais importância a certos domínios como o comunicativo.

#### **4. As EIs e a tradução**

Não queríamos deixar de mencionar, mesmo que seja sumariamente, a problemática da tradução das EIs. Existe uma vasta literatura sobre a tradução das fraseologias e das EIs na qual a maioria dos autores avançam que as EIs representariam um território marcado pela falta de um equivalente directo da língua-fonte para a língua-alvo, ou seja pela intradutabilidade.

Para Jorge, as EIs colocam problemas de tradução porque “não obedecem, aparentemente, a critérios objectivos de selecção e implicam uma multiplicidade de saberes linguísticos e extralinguísticos e de escolhas por parte do tradutor” (2002: 119). Para a autora, entender as EIs significa “perceber as metáforas que lhes estão subjacentes”, por isso as tentativas dos tradutores de encontrar o equivalente<sup>55</sup> mais apropriado ao contexto seria facilitada pela “construção de um dicionário nocional” (2002: 129).

Vilela considera que embora existam diferenças entre as EIs, devido ao percurso característico de cada língua, estas são traduzíveis porque as línguas partilham zonas, pontos de partida e modelos icónicos comuns, geridos por um “princípio geral” ou “um mecanismo semântico de configuração” que parte do concreto para o abstracto, “do

---

<sup>55</sup> Veja-se Jorge (2002) para informação mais detalhada sobre a literatura referente às propostas de tradução de fraseologias .

mais próximo, básico e experiencial para o mais longínquo, complexo e artificial” (2003: 445).

Tendo em conta estes autores, como também a nossa investigação, avançamos que um dicionário monolíngue ou bilingue de EIs que apresente, além de uma ordenação semasiológica (em *palavras-chave*), uma organização onomasiológica (em *conceitos-chave*), reunindo desta forma um leque representativo de EIs em *conceitos-chave*, seria uma ferramenta útil no ensino/aprendizagem de uma LE e, igualmente, para a tradução e em especial para a retroversão<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Tradução da LM para a LE.

## CONCLUSÕES

Para realizar a presente pesquisa partimos da hipótese de que uma apresentação conceptual no ensino/aprendizagem das EIs facilitaria a aquisição e a produção destas por parte dos falantes não-nativos de PLE. Consideramos que um bom domínio das EIs contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua, além de enriquecer os conhecimentos culturais sobre a língua-alvo dos aprendentes de uma LE. Como as EIs são um terreno fértil de expressão das emoções e visto que estas têm uma função central na vida humana, recolhemos um *corpus* de EIs da área semântica das emoções básicas.

A análise contrastivo-cognitiva das EIs permitiu-nos verificar que existem certos clichês psicológicos que se manifestam linguisticamente nas duas línguas de uma forma semelhante. Como Lakoff e Johnson (1980) notaram, a conceptualização das emoções e atitudes realiza-se a partir da nossa experiência corporal, facto que poderia explicar as semelhanças conceptuais das EIs estudadas nas duas línguas, uma vez que o corpo humano e as suas experiências sensório-motoras são consideradas como universais.

Não tivemos em conta as diferenças de natureza lexical manifestadas nas EIs, porque o nosso propósito era o de salientar os processos cognitivos que estão na base da conceptualização das emoções e a forma como essa conceptualização se reflecte nas EIs de ambas as línguas para poder propor um modelo de tratamento das EIs na sala de aula. Tomando esta perspectiva, queríamos destacar as semelhanças entre as EIs do Português e do Romeno. O modelo icónico e as arquimetáforas representa uma possibilidade de categorizar as EIs, mas consideramos possível organizá-las em redor de outros conceitos, dando enfoque a outras perspectivas de organização cognitiva ou lexical (como a expressividade, o uso de diminutivos, aspectos culturais presentes no léxico).

A constante presença das EIs nas interacções do dia-a-dia mostra-nos a importância que estas têm para a aprendizagem de uma LE. Por isso acreditamos que a investigação nesta área podia abranger vários tipos de estudos que focalizem aspectos das EIs que não foram tratados neste trabalho.

Com a presente pesquisa queremos propor como um dos possíveis modelos de ensino/aprendizagem das EIs nas aulas de PLE, o modelo icónico e as arquimetáforas. Pensamos ter mostrado com a nossa análise a utilidade no ensino/aprendizagem das EIs da organização conceptual e esperamos que em projectos futuros possamos aprofundar os estudos sobre as EIs, como também validar os modelos obtidos através da sua aplicação nas aulas de PLE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ançã, M. H. (2005), “Comentário da Conferência de Maria José Grosso “O ensino de uma língua a falantes de outras línguas”, in *Palavras*, nº 27, APP, Lisboa, 37-39.

Averill, J. R. (1994), “It’s a Small World, But a Large Stage” in Ekman Paul, Davidson, Richard J. (ed.) , *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*, New York, Oxford University Press, 143 – 149.

Bachman, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Bally, Charles (1951), *Traité de stylistique française*, 3<sup>a</sup> ed., vol. I, Paris, Klincksieck.

Barata, António (1989), *Dicionário prático de locuções e expressões peculiares da língua portuguesa: sinonímia e interpretação*, Braga, Livraria Apostolado da Imprensa.

Bărbulescu, G. (2007), *Mic dicționar frazeologic portughez-român și român-portughez*, București, Ed. For You.

Boers, F., Eyckmans, J., Stengers, H. (2007), "Presenting figurative idioms with a touch of etymology: more than mere mnemonics?", in *Language Teaching Research*, 11 (1), 43–62.

Cacciari, C., Glucksberg, S. (1991), “Understanding idiomatic expressions: the contribution of word meanings.” in Gregory B Simpson (ed.), *Understanding Word and Sentence*, Amsterdam, Elsevier science publishers, 217-240.

Casteleiro, J. M., Meira, A., Pascoal, J. (1988), *Nível Limiar. Para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira*,

**Strasbourg, Conselho da Europa; Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.**

**Casteleiro, J. M. (org.) (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, 2 vols., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Verbo.**

**Celce-Murcia, M. (2007), “Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching” em Alcon Soler, E., Safont Jordà, M.P., (ed.), , *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, 41-57.**

**Cenoz, J. (2005), “El concepto de competencia comunicativa” em Lobato, J. S. e Gargallo, I. S (eds), *Vademecum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 449-465.**

**Cieslicka, A. (2006), "Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners", *Second Language Research*, 22, 2, 115–144.**

**Colțun, Gheorghe (2000), *Frazeologia limbii române*, Chisinau, ed. Arc.**

**Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (sigla: QECR)*, Porto, Edições ASA.**

**Cooper, Thomas C. (1998), "Teaching Idioms" in *Foreign Language Annals*, 31, No. 2, 255-266.**

**Cooper, Thomas C. (1999), “Processing of Idioms by L2 learners of English” in *TESOL*, vol. 33, no. 2, 233-262.**

**Coteanu, Ion et al. (coord.) (1996), *DEX - Dicționarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan", Editura Univers Enciclopedic.**

**Cowie, A. P., Mackin, R., McCraig, I. R., (1983), *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*, 2º vol (Phrase, clause and sentence idioms), Oxford, Oxford University Press.**

**Cowie, A. P., Howarth, P. (1996), "Phraseological competence and written proficiency", in *Language and Education*, CM. Blue & R Mitchell (Eds), 80-93.**

**Cowie, A. P. (ed) (1998), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*, Oxford, Clarendon Press.**

**Damásio, A. (1999), *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York, Harcourt Brace & Company.**

**Damásio, António R. (1998), *O Erro De Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano*, São Paulo, Editora Schwarcz LTDA.**

**Dörnyei, Z., Skehan, P. (2005), "Individual Differences in Second Language Learning" in Doughty, C. and Long, M. H. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell Reference Online, [http://www.blackwellreference.com/public/book?id=g9781405132817\\_9781405132817](http://www.blackwellreference.com/public/book?id=g9781405132817_9781405132817), último acesso: 30.03.2009, 443-472.**

**Duda, Gabriela (2007), *Dicționar de locuțiuni ale limbii române*, ed. ALL Educațional, București.**

**Dumistrăcel, Stelian (2001), *Dicționar de expresii românești*, Iași, Institutul European.**

**Duran, M. S., Xatara, C. M. (2006), "A metalexigrafia pedagógica" in *Cadernos de Tradução (UFSC)*, v. 18, 41-66.**

**Ekman, P., Davidson, R. J. (ed.) (1994), *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*, New York, Oxford University Press.**

**Ellis, Rod (1999), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam, John Benjamins.**

**Firth, J. R. (1957), "Modes of meaning", *Papers in linguistics 1934-1951*, Oxford, Oxford University Press, 190-215.**

**Fotea, Mircea, Țăranu, Ecaterina (2004), *Dicționar frazeologic român selectiv (cu echivalente în limbile franceză, engleză, neogreacă)*, ed. Lumen, Iași.**

**Fredrickson, B. L. (1998), "What good are positive emotions?" in *Review of General Psychology*, 2, 300-319.**

**Fredrickson, B. L. (2003), "The Value of Positive Emotions" in *American Scientist*, Volume 91, 330-335.**

**Ghițescu, Micaela (1980), *Dicționar de proverbe spaniol-portughez-român*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.**

**Giora, R. (1997), "Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis", *Cognitive Linguistics*, 8/3, 183-206.**

**Giora, R. (1999), "On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language", *Journal of Pragmatics*, 31, 919-929.**

**Giora, R. (2008), "Is metaphor unique?" in R. Gibbs, (ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, New York, Cambridge University Press, 143-160.**

**Giora, R., Fein, O. (1999), "On understanding familiar and less-familiar figurative language", *Journal of Pragmatics*, 31, 1601-1618.**

**Glucksberg, Sam (2001), *Understanding Figurative Language: From Metaphors To Idioms*, Oxford, Oxford University Press.**

Grant, L., Bauer, L. (2004), "Criteria for re-defining idioms: are we barking up the wrong tree?", *Applied Linguistics*, 25 (1), Oxford, Oxford University Press, 38-61.

Grosso, M. J. (2005), "O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas", em *Palavras*, nº 27, APP, Lisboa, 31-36.

Hamblin, Jennifer L., Gibbs, Jr, Raymond W. (1999), "Why You Can't Kick the Bucket as You Slowly Die: Verbs in Idiom Comprehension", *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 28, No. 1.

Hillert, D., Swinney, D. (2001), "The Processing of Fixed Expressions During Sentence Comprehension", in Cienki, Barbara J. Luka, and Michael B. Smith (eds.), *Conceptual and Discourse Factors in Linguistic Structure*, Standford: CSLI Publications, 107-121.

Hristea, Theodor (1984), "Introducere în studiul frazeologiei", in *Sinteze de limba română*, ed. a III-a, Theodor Hristea (coord.), București, Ed. Albatros, 134-161.

Hymes, D. (1971), "On Communicative Competence" in *Sociolinguistics*, Pride, J. B. and Janet Holmes (eds), 269-293.

Iñesta, E. M., Pamies, A. (2002), *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*, Granada, Granada Lingvistica.

Irujo, S. (1986a), "Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language", *TESOL Quarterly*, 20, 287-304.

Irujo, S. (1986b), "A piece of cake: Learning and teaching idioms", *ELT Journal*, 40, 3, 236-242.

Jorge, Guilhermina (1991), *As expressões idiomáticas: da língua materna à língua estrangeira: uma análise comparativa*, Tese de mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva, Universidade de Lisboa.

**Jorge, Guilhermina (2001), “Algumas reflexões em torno das expressões idiomáticas enquanto elementos que participam na construção de uma identidade cultural”, Lisboa, *Polifonia*, n.º 4, Edições Colibri, 215-222.**

**Jorge, Guilhermina (2002), "DA PALAVRA ÀS PALAVRAS. Alguns elementos para a tradução das expressões idiomáticas", Lisboa, *Polifonia*, n.º 5, Edições Colibri, 119-133.**

**Jorge, Guilhermina (2005), “Periplo pola fraseoloxía portuguesa: abordaxe lexicográfica”, *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 7, 119-133.**

**Kramsch, C. (1998), *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.**

**Kecskes, Istvan (2006), "On my mind: thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective", *Second Language Research*, 22, (no. 2), 1–19.**

**Kövecses, Z., Szabó, P. (1996), “Idioms: A View from Cognitive Semantics”, *Applied Linguistics*, vol. 17, no. 3, Oxford University Press, 326–55.**

**Kövecses, Zoltán (2005), *Metaphor in Culture: Universality and Variation*, New York, Cambridge University Press.**

**Kövecses, Zoltán (2007), *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*, (1a ed. 2000), New York, Cambridge University Press.**

**Lakoff, George, Johnson, Mark (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, The University of Chicago Press.**

**Lakoff, George (1987), *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago and London, University of Chicago Press.**

**Lakoff, George (1993), "The Contemporary Theory of Metaphor" in Ortony, Andrew (ed.), *Metaphor and Thought* (2nd ed.), Cambridge University Press, 205-251.**

**Lapa, Rodrigues (1945), *Estilística da língua portuguesa*, Lisboa, Seara Nova.**

**Lazarus, Richard (1994), "Universal Antecedents of the Emotion", in Ekman Paul, Davidson, Richard J. (ed.) , *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*, New York, Oxford University Press, 163-171.**

**Littlemore, J., Low, G. (2006), "Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability" in *Applied Linguistics*, 27/2, Oxford University Press, 268-294.**

**Lutz, Catherine, White, Geoffrey M. (1986), "The Anthropology of Emotions", in *Annual Review of Anthropology*, Vol. 15, (1986), 405-436 (<http://www.jstor.org/stable/2155767>, Accessed: 30/05/2008 12:26).**

**Malmkjær, K. (ed.) (2002), *The Linguistics Encyclopedia*, (2nd ed.), London, Routledge**

**Moreira dos Santos, M. A. (2000), *Dicionário de provérbios, Adágios, Ditados, Máximas, Aforismos e Frases Feitas*, Porto, Porto Editora.**

**Morgan, Rick L., Heise, David R. (1988), "Structure of Emotions" in *Social Psychology Quarterly*, Vol.51, No.1, 19-31 (<http://www.jstor.org/stable/2786981>; Accessed: 29/05/2008 14:35).**

**Neves, Orlando (1991), *Dicionário de Frases Feitas*, Porto, Lello & Irmão Ed.**

**Neves, Orlando (2000), *Dicionário de Expressões Correntes*, Lisboa, Círculo de Leitores.**

Niemeier, S., Dirven, R. (eds) (1997), *The Language of Emotions: Conceptualization, Expression and Theoretical Foundation*, Amsterdam, John Benjamins.

Nobre, Eduardo (1986), *Dicionário de calão*, (1<sup>a</sup> ed.), Lisboa, D. Quixote.

Nunberg, G., Sag, I. A., Wasow, Th. (1994), "Idioms", *Language*, vol. 70, No. 3, 491-538.

Ortony, A., Schallert, D., Reynolds, R. E., Antos, S. J. (1978), "Interpreting Metaphors and Idioms: Some Effects of Context on Comprehension", University of Illinois, Urbana-Champaign,  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/36/e4/af.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/36/e4/af.pdf), último acesso: 19.09.2008.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pamies, A. (2002), "Modelos icónicos y archimetáforas: algunos problemas metalingüísticos en el ámbito de la fraseología" in *Language Design*, 4, 9-20.

Perez, María Isabel Santamaría (2000), *Tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe español-catalán*, Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante.

Ploae-Hanganu, M. (1996), "O Ensino e a Promoção do Português na Roménia", em Dumitrescu, D., "The Hispanic and Luso-Brazilian World", *Hispania*, Vol. 79, No. 1, (Mar., 1996), 145-156.

Popa, Gheorghe (2006), *Locuțiunile în sistemul unităților nominative ale limbii române*, Tese de doutoramento, Chișinău, Academia de Științe a Republicii Moldova, Institutul de Filologie.

**Rebelo, L. M. T. (1998), *Fraseologias em Português e Chinês: uma abordagem contrastiva*, Tese de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Macau.**

**Riva, H. C. (2009), "Aspectos culturais revelados por meio de um dicionário onomasiológico de idiomatismos",**  
[http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiengtlex/pdf/resumos/Huelinton\\_Cassiano\\_Riva.pdf](http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiengtlex/pdf/resumos/Huelinton_Cassiano_Riva.pdf), último acesso: 02-12-2009.

**Rosa, L. M. (2003), *Vamos lá continuar!*, Lisboa, Lidel.**

**Rosetti, Alexandru (1968), *Istoria limbii române: de la origini pîna în secolul al XVII-lea*, București, Editura pentru Literatură.**

**Sala, Marius et al. (1988), *Vocabularul reprezentativ al limbilor romanice*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.**

**Santos, António N. (1990), *Novos Dicionários de Expressões Idiomáticas*, Lisboa, Edições João Sá da Costa.**

**Schemann, H, Schemann-Dias, L. (1980), *Dicionário idiomático português-alemão*, Braga, Livraria Cruz.**

**Schemann, H (2001), “«Signo linguístico» – «símbolo» – «signo (linguístico) idiomático»”, Braga, *DIACRÍTICA*, n.º 16, CEHUM, 229-248.**

**Scherer, Klaus R. (2005), “What are emotions? And how can they be measured?”, *Social Science Information*, vol. 44(4), 695–729.**

**Sinclair, John (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.**

**Skinner, B. F. (2007), *Ciência e Comportamento Humano*, São Paulo, Martins Fontes.**

Solomon, Robert C. (1995), "Some Notes on Emotion, "East and West"", *Philosophy East and West*, vol. 45, No. 2, Comparative and Asian Philosophy in Australia and New Zealand (Apr., 1995), 171-202 (<http://www.jstor.org/stable/1399564>, Accessed: 27/08/2008 21:13).

Strongman, K. T. (2003), *The Psychology of Emotion, From Everyday Life to Theory* (5th ed.), John Wiley & Sons Ltd, Chichester, Sussex.

Swinney and Cutler, (1979), "The Access and Processing of Idiomatic Expressions" in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 523-534.

Tavares, Ana (2005), *Português XXI. Livro do Aluno 3*, Lisboa, Lidel.

Trask, R.L. (1999), *Key Concepts in Language and Linguistics*, London, Routledge.

Vega-Moreno, Rosa Elena, (2003), "Relevance Theory and the construction of idiom meaning", *UCL Working Papers in Linguistics* 15, <http://www.langsci.ucl.ac.uk/linguistics/publications/WPL/01papers/vega.pdf>, último acesso: 24.09.2008.

Vilela, Mário (2002), "As expressões idiomáticas na língua e no discurso" in *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, Porto, CLUP, vol. 2, 159-189.

Vilela, Mário (2003), "Os estereótipos da metáfora animal: Comer gato por lebre", in *Línguas e Literaturas*, Revista da Faculdade de Letras, Porto, XX, II, 429-446.

Widdowson, H. G. (2008) [1<sup>a</sup> ed. 1978], *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.

Wierzbicka, A. (1996), *Semantics: Primes and Universals*, Oxford, Oxford University Press.

**Wierzbicka, A. (1997), *Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*, New York, Oxford University Press.**

**Wierzbicka, A. (1999), "Emotional Universals" in *Language Design*, vol. 2, Granada, Universidad de Granada, 23-69.**

**Wierzbicka, A. (2009a), "Language and Metalanguage: Key issues in emotion research" in *Emotion Review*, 1 (1), 3-14.**

**Wierzbicka, A. (2009b), "Exploring English Phraseology with Two Tools: NSM Semantic Methodology and Google", in *Journal of English Linguistics*, vol. 37, no. 2, 101-129.**

**Referências web:**

**<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4700454U2>, último acesso: 02-09-2009.**

**<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4762383T4>, último acesso: 02-09-2009.**

**[http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica\\_de\\_corpus/projecto\\_combina.php](http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/projecto_combina.php), último acesso: 13-03-2009.**

**<http://www.piiirainen.homepage.t-online.de>, último acesso: 15-09-2009.**

## ANEXOS

### Medo

- pt. andar com/sentir o coração aos pulos
- apanhar um calor
- apanhar um susto
- apanhar/ter um cagaço
- arregalar os olhos
- arrepiaem-se os cabelos
- bater o coração
- bater o dente
- bater/tremer o queixo
- borrar as calças de medo
- borrar-se de medo
- cagar-se de medo
- cagar-se todo
- cair a alma aos pés
- cair de cu
- cair sobre as nádegas
- cair-lhe o coração aos pés
- cortar cavilha
- cortar prego
- entrar-lhe o medo
- eriçar-se os cabelos
- estar branco como a cal
- estar branco como um lençol
- estar branco como um travesseiro
- estar cheio de medo
- estar com cagaço de alguma coisa
- estar com o coração nas mãos
- estar com o credo na boca
- estar lívido como cal
- estar/ficar branco (de medo)
- estar/ficar morto de medo
- fazer tremer a barba a alguém
- ficar (todo) arrepiado
- ficar mais morto que vivo
- ficar o coração parado
- ficar pálido como a morte

ficar sem fala  
 ficar sem pinga de sangue  
 fugir de alguém ou de uma coisa como  
 diabo da cruz  
 gelar-se o coração  
 gelar-se o sangue nas veias de alguém  
 louco de medo  
 morrer de medo  
 mudar de cor  
 parecer que viu lobo  
 parecer ter visto o diabo  
 perder a cor  
 porem-se os cabelos em pé  
 sentir arrepios na espinha  
 sentir/ter suores frios  
 ser abafado pelo medo  
 ser dominado pelo medo  
 ser invadido pelo medo  
 ser preso de terror  
 ser preso do medo  
 ser preso do pânico  
 ser vencido pelo medo  
 ter cagaço  
 ter medo  
 ter/ficar com pele de galinha  
 tremer como/que nem (uma) vara(s)  
 verde(s)  
 tremer de medo  
 ver a morte de perto  
 ver a morte diante dos olhos /diante de si

ro.	a amuți de frică	*ficar mudo de medo
	a băga pe cineva în răcori	*meter a alguém em frios
	a da de dracul	*dar com o diabo
	a duce frica cuiva	*levar-lhe o medo a alguém
	a face pe el de frică	*fazer sobre ele de medo
	a fi cu frica în spate/sân	*estar com o medo nas costas/no seio
	a fi cu sufletul în palmă	*estar com a alma na palma
	a fi cuprins de groază	*estar preso de terror
	a fi cuprins de groază	*ser preso pelo medo
	a fi mai mult mort (decât viu)	*estar mais morto (do que vivo)
	a fi mort de frică	*estar morto de medo
	a fi/a se face palid ca moartea	*estar/fazer-se pálido como a morte
	a fugi de ceva/cineva ca dracul de tămâie	*fugir de algo/alguém como o diabo do incenso

a i se face (cuiva) inima cât un purice	*fazer-se-lhe a alguém o coração quanto uma pulga
a i se face părul măciucă în cap/în vârful capului	*fazer-se-lhe o cabelo maça na cabeça/no pico da cabeça
a i se face pielea de găină	*fazer-se-lhe a pele de galinha
a i se încleșta (cuiva) fălcile/gura	*apertar-se-lhe a alguém os maxilares/a boca
a i se încurca cuiva limba	*emaranhar-se-lhe a alguém a língua
a i se îngroșă cuiva limba	*engrossar-se-lhe a alguém a língua
a i se lua cuiva limba	*levar-se-lhe a alguém a língua
a i se muia vinele (sau picioarele)	*tornar-se-lhe mole as pernas
a i se pune părul măciucă în cap/în vârful capului	*pôr-se-lhe o cabelo maça na cabeça/no pico da cabeça
a i se pune un nod în gât	*pôr-se-lhe um nó na garganta
a i se ridică părul măciucă/în cap/în vârful capului	*levantar-se-lhe o cabelo maça na cabeça/no pico da cabeça
a i se stinge cuiva glasul	*apagar-se-lhe a alguém a voz
a i se tăia cuiva genunchii	*cortar-se-lhe a alguém os joelhos
a i se tăia cuiva picioarele	*cortar-se-lhe a alguém as pernas
a i se zburli părul	*eriçar-se-lhe o pelo/cabelo
a înmărmuri de groază	*ficar mármore de terror
a înnebuni de frică	*enlouquecer de medo
a intra frica în cineva	*entrar o medo em alguém
a intra groaza în oasele cuiva	*entrar o terror nos ossos de alguém
a intra spaima în inima cuiva	*entrar o terror no coração de alguém
a înverzi de frică	*enverdecer de medo
a nu mai avea picătură de sânge în obraz	*não ter mais pinga de sangue na bochecha
a rămâne fără glas	*ficar sem voz
a rămâne încremenit	*ficar empedrado
a rămâne/a sta/a fi (ca o) stană (de piatră)	*ficar/estar/ser (como uma) rocha (de pedra)
a sări (ca) ars	*saltar (como) queimado
a se căca pe el de frică	*cagar-se sobre ele de medo
a se face alb la față	*fazer-se branco à cara
a se face verde la față	*fazer-se verde à cara
a se face/a fi alb ca varul	*fazer-se/estar branco como a cal
a se face/a fi galben ca ceara	*fazer-se/estar amarelo como a cera
a se îngălbeni la față	*amarelecer-se à cara
a se pișă pe el de frică	*mijar-se sobre ele de medo
a se speria de moarte	*assustar-se de morte
a se teme de ceva/cineva ca de dracul	*temer-se de algo/alguém como do diabo
a se teme de ceva/cineva ca dracul de tămâie	*temer-se de algo/alguém como o diabo do incenso
a simți un fior rece pe șira spinării	*sentir um arrepio frio sobre a espinha
a trage o spaimă soră cu moartea	*soportar um terror irmã com a morte

a transpira de frică	*transpirar de medo
a tremura ca frunza (în vânt)	*tremar como folha em vento
a tremura ca un pui de găină	*tremar como um pinto
a tremura ca varga	*tremar como vara
a tremura carnea (pe cineva)	*tremar a carne (sobre alguém)
a tremura de frică	*tremar de medo
a vedea moartea cu ochii	*ver a morte com os olhos
a vedea pe dracul	*ver o diabo
a(-i) sări (cuiva) inima din loc	*saltar(-lhe) (a alguém) o coração de lugar
a-i bate inima (de frică)	*bater-lhe co coração (de medo)
a-i clănțâni dinții în gură (de frică)	*bater-se-lhe os dentes na boca (de medo)
a-i fugi pământul de sub picioare	*fugir-lhe a terra de sob as pernas
a-i îngheța (cuiva) fîcații	*congelar-se-lhe (a alguém) os fígados
a-i îngheța (cuiva) inima	*congelar-se-lhe (a alguém) o coração
a-i îngheța (cuiva) sângele în vine	*congelar-se-lhe (a alguém) o sangue nas veias
a-i intra cuiva un cui în inimă	*entrar-lhe a alguém um prego no coração
a-i pieri (cuiva) piuitul	*perecer-lhe (a alguém) o piar
a-i pieri (cuiva) piuitul	*perecer-lhe (a alguém) o piar
a-i pieri (toată) culoarea din obraji	*perecer-se-lhe (toda) a cor das bochechas
a-i pieri cuiva limba	*perecer-lhe a alguém a língua
a-i pieri glasul	*perecer-lhe a voz
a-i trece un fior rece pe șira spinării	*passar-lhe um arrepio frio sobre a espinha
a-i trece/a-i da cuiva un fier (ars/roșu) prin inimă	*passar-lhe/dar-lhe a alguém um ferro (queimado/vermelho) através coração
a-l apuca groaza	*apanhar-lhe o terror
a-l apuca groaza	*ser apanhado pelo medo
a-l trece (pe cineva) cu rece și cald	*passar-se-lhe a alguém com frio e quente
a-l trece (pe cineva) toate căldurile	*passar-lhe a alguém todos os calores
a-și pierde culoarea din obraji	*perder-se-lhe a cor das bochechas
a-și pierde glasul	*perder-se-lhe a voz
mi-e groază	*a mim está terror
mi-e teamă	*a mim está medo

## Raiva

pt.	acordar com os chinelos trocados
	acordar com os pés de fora
	acordar de rabo para o ar
	afogar-se em pouca água

andar /estar com a cachorra  
andar /estar com o burro  
andar /estar de catrâmbias  
andar com os figados torcidos  
andar com os nervos num feixe  
andar/estar com a bolha  
andar/estar com a mosca  
andar/estar com o avental de avesso  
andar/estar com os nervos em franja  
andar/estar com/de má disposição  
andar/estar de maus azeites  
andar/estar de trombas (um com o outro)  
andar/estar em dia não  
andar/estar/ficar como uma bicha  
andar/estar/ficar de candeias às avessas  
andar/estar/ficar escamado  
andar/estar/ficar fora de si  
andar/ficar com o juízo a arder  
atirar-se aos ares  
bater com a cabeça na parede  
chegar/subir a mostarda ao nariz de alguém  
comer brasas  
dar a filoxera  
dar a mosca a alguém  
dar no tecto  
dar o cavaco  
dar o desespero a alguém  
dar por paus e por pedras  
dar pulos/saltos de corça/sagui  
dar pulos/saltos de corça/sagui  
dar raiva a alguém  
dar uma coisa a/em alguém  
dar voltas ao estômago  
deitar /lançar fogo pelos olhos  
deitar fumo pela orelhas de raiva  
descarregar a bÍlis/o figado  
entrar em cólera  
escumar/espumar de raiva  
estar com os humores  
estar com os vinagres  
estar com raiva  
estar como pólvora

(estar dum) humor de cão (de fila)  
estar fulo (analogia de cor)  
estar mal-disposto  
estar picado de tarântula  
estar telhudo  
estar/ficar com as tripas de avesso  
estar/ficar como uma barata/pior que  
uma barata  
estar/ficar pior que uma fera  
estar/ficar uma bala  
estar/ficar virado do avesso  
explodir de raiva  
ferver de raiva  
ferver em pouca água  
ferver o sangue a alguém /nas veias  
de alguém  
ferver-lhe o sangue na cabeça  
ficar azul de raiva  
ficar branco de raiva  
ficar cego de raiva  
ficar doido de raiva  
ficar esquentado  
ficar louco da vida  
ficar louco de raiva  
ficar negro de raiva  
ficar pior do que uma cobra  
ficar roxo de raiva  
ficar uma fúria  
ficar verde de raiva  
ficar vermelho de raiva  
ficar/virar cobra  
ir aos arames  
ir aos ares  
ir às do cabo  
ir às estrelas  
ir às nuvens  
ir/subir à serra  
mandar-se ao ar  
morder os beiços  
não estar de maré  
não estar nos seus dias  
não estar para brincadeiras  
não estar para festas  
não estar para graças

perder a tramontana  
 perder a cabeça  
 perder a travia  
 perder o prumo  
 perder o domínio de si  
 perder o juízo  
 perder o tino  
 perder o trambelho  
 perder os estribos/ as estribeiras  
 picar-lhe a mosca  
 roer as unhas  
 sair da sua órbita/de si  
 ser picado das bexigas  
 ser um molho de nervos  
 ser uma pilha de nervos  
 subir alguma coisa à cabeça  
 subir o sangue à cabeça de alguém  
 subir pelas paredes  
 ter más pulgas  
 ter o fígado ao pé da boca  
 ter o pavio curto  
 ter os nervos à flor da pele  
 ter raiva  
 ter tromba de elefante  
 trazer o diabo no ventre  
 virar (o) bicho

ro.	a arunca flăcări pe nări	*atirar chamas das narinas
	a arunca/ zvârli flăcări pe ochi	*atirar chamas dos olhos
	a avea nervi	ter nervos
	a avea nervii slabi	*ter os nervos fracos
	a avea pe dracul în el	*ter o diabo nele
	a avea/a fi cu draci	*ter/estar com diabos
	a clocoti de furie	*borbulhar de raiva
	a clocoti sângele (în cineva)	*borbulhar o sangue em alguém
	a face spume la gură	*fazer espumas na boca
	a fi cu capsă pusă	*estar com a mola posta
	a fi în nervi	*estar em nervos
	a fi in toane rele	*estar em más vontades/caprichos
	a fi negru/pământiu la față	*estar negro/cor da terra na cara
	a fi un ghem de nervi	*ser uma meada de nervos
	a fi un pachet de nervi	*ser um pacote de nervos
	a fierbe mațele în cineva	*ferver as tripas em alguém
	a fierbe sângele (în cineva)	*ferver o sangue em alguém

a i se sui/urca (cuiva) tot sângele în cap/vârful capului	*subir-se-lhe a alguém todo o sangue na cabeça/no pico da cabeça
a i se urca (cuiva) sângele în obraz/ în față	*subir-se-lhe o sangue na bochecha/na cara
a nu avea chef de glume	*não ter vontade de brincadeiras
a nu fi în apele lui	*não estar nas águas dele
a nu-i arde de glume	*não arder-lhe de brincadeiras
a nu-i fi (cuiva) boii acasă	*não estar-lhe a alguém os bóis em casa
a sări ca mușcat de șarpe	*saltar como mordido de serpente
a sări ca mușcat de șarpe	*saltar como mordido de serpente
a scoate flăcări pe ochi	*tirar chamas dos olhos
a se bate cu capul de (toți) pereți(i)	*bater-se com a cabeça de (todas) (as) paredes
a se da/izbi cu capul de (toți) pereți(i)	*dar-se/embatir-se com a cabeça de (todas) (as) paredes
a se face foc (și pară)	*fazer-se fogo (e chama)
a se face negru la față	*fazer negro na cara
a se face vânăt de furie	*fazer-se roxo de fúria
a se face verde la față	*fazer-se verde na cara
a se înroși la față	*envermelhar-se na cara
a se mânia foc (și pară)	*enraivecercer-se fogo (e chama)
a se scula cu fața la cearșaf	*levantar-se com a cara ao lençol
a se scula/fi cu dosul/fundul în sus	*levantar-se/estar com o traseiro/rabo em cima
a se supăra foc (și pară)	*aborrecer-se fogo (e chama)
a spumega de furie	*espumar de fúria
a țipa ca din gură de șarpe	*gritar como da boca de serpente
a tuna și a fulgera	*trovejar e relampejar
a turba de mânie	*enraivecercer de fúria
a urla ca un porc înjunghiat	*gritar como porco com a veia jugular cortada
a vărsa fiere	*verter fel
a varsa foc pe nări	*verter fogo das narinas
a-i crăpa/plesni cuiva fierea	*quebrar-se-lhe a fel
a-i da (cuiva) sângele în obraz/ în față	*dar-lhe o sangue na bochecha/na cara
a-i ieși flăcări pe ochi	*sair-lhe chamas dos olhos
a-i năvăli (cuiva) sângele în obraz/ în față	*invadir-lhe o sangue na bochecha/na cara
a-i năvăli (cuiva) tot sângele în cap/vârful capului	*invadir-lhe a alguém todo o sangue na cabeça/no pico da cabeça
a-i sări cuiva muștarul	*saltar-lhe a mostarda
a-i sări cuiva țandăra	*saltar-lhe a lasca
a-i se face (cuiva) negru în fața/dinaintea ochilor	*fazer-se-lhe negro em frente/diante dos olhos
a-i se se face (cuiva) roșu în fața/dinaintea ochilor	*fazer-se-lhe vermelho em frente/diante dos olhos
a-l apuca nervii	*ser apanhado pelos nervos

a-l apuca toți dracii	*ser agarrado (por) todos os diabos
a-l lăsa nervii	*deixá-lo os nervos
a-și face sânge rău	*fazer-se mau sangue
a-și ieși din fire	*sair-se do ser
a-și ieși din minți	*sair-se das mentes
a-și ieși din pepeni	*sair-se das melancias
a-și ieși din răbdări	*sair-se das paciências
a-și ieși din sărite	*sair-se de si
a-și ieși din țâțâni/balamale	*sair-se dos gonzos/das dobradizas
a-și mușca buzele	*morder-se os lábios
a-și mușca degetele	*morder-se os dedos
a-și mușca mâinile	*morder-se as mãos
a-și pierde cumpătul	*perder-se-lhe o juízo/a medida
a-și pierde mințile de furie	*perder as mentes de fúria
ca un câine turbat	*como cão raivoso
cu o falcă în cer și cu alta în pământ	*com um maxilar no céu e outro na terra

## Felicidade

- pt. adivinhar/ver passarinho novo/verde  
alegre como un pintassilgo  
andar com/sentir/ trazer/ter o coração aos pulos  
andar/estar (metido) num sino  
andar/estar a adivinhar chuva  
bater as palmas (de contente)  
com a carinha na água  
dar pinotes/saltos de alegria  
dar saltos de contente  
dar vivas à Cristina  
deitar/soltar foguetes  
esfregar as mãos de contente  
estar de orelha arrebitada  
estar nas suas (sete) quintas  
estar no seu pão pingado  
gostar de qualquer coisa como macaco de banana  
levantar/erguer as mãos ao céu  
mal caber em si  
não caber a alguém um feijão no rabo/cu  
não caber em si/na pele de alegria/alegre  
não caber em si/na pele de contentamento/contente  
não caber na pele de felicidade  
não caber o coração no peito  
pular de contente

saltar de contentamento/contente  
saltar/pular de alegria  
ter cara de Páscoa  
ter o coração leve  
vir as lágrimas aos olhos de alegria

Ro.	a avea inima verde	*ter o coração verde
	(a fi) cu inima ușoară	*(estar) com o coração leve
	a fi bine-dispus	*estar bem-disposto
	a fi în al nouălea cer	*estar no nono céu
	a fi în al șaptelea cer	*estar no sétimo céu
	a fi în toane bune	*estar em bons caprichos
	a nu-și (mai) încăpea în piele de fericire	*não caber (mais) na pele de felicidade
	a plânge de bucurie	*chorar de alegria
	a râde inima în cineva	*rir o coração em alguém
	a sări în sus de bucurie	*saltar em cima de alegria
	a sări într-un picior	*saltar numa perna
	a se lumina la față	*iluminar-se a cara
	a se umple inima de bucurie	*encher-se o coração de alegria
	a unge (pe cineva) la inimă	*untar a alguém o coração
	a-i bate inima (de emoție)	*bater-lhe o coração (de emoção)
	a-i crește inima în piept	*crescer-lhe co coração no peito
	a-i pune Dumnezeu mâna-n cap	*pôr-lhe Deus a mão na cabeça
	a-i râde (cuiva) ochii	*rir-lhe a alguém os olhos
	a-i râde cuiva inima	*rir-lhe o coração a alguém
	a-i sălta (cuiva) inima (de bucurie)	*saltar-lhe o coração (de alegria)
	a-i zburda (cuiva) inima	* saltar-lhe o coração (de alegria)
	parcă/i se pare că a apucat/prins pe Dumnezeu de un picior	*parece/parece-lhe que apanhou/ agarrou a Deus de uma perna
	vesel ca o vrăbiuță	*alegre como um pardalzinho
	vesel ca un pițigoi	*alegre como um chapim

## Amor

pt.	andar/estar babado por
	andar/estar louco por alguém
	andar/estar morto/mortinho por alguém
	andar/estar perdido (de amores) por alguém
	andar/estar/ficar de beicinho / de beicho caído por alguém
	andar/estar/ficar pelo beicho/beicinho (alguém)
	andar/estar/ser doido por alguém
	arregalar o olho a/para
	babar-se todo por alguém

beber os ares/ventos por alguém  
 comer alguém com os olhos  
 dar a vida por alguém ou alguma coisa  
 deitar o olho (comprido) a alguma coisa  
 estar no sétimo céu  
 gostar de alguma coisa como macaco de banana  
 irem-se os olhos em alguma coisa  
 meter alguém no coração  
 morrer de amores por alguém  
 morrer de saudades  
 morrer por alguém  
 pelar-se por alguém ou alguma coisa  
 perder-se de amores por alguém  
 querer a alguém como aos seus olhos  
 roubar o coração a alguém  
 ser como macaco por banana  
 ser danado por alguém  
 ser doente por alguém  
 ser tarado por alguém  
 ter saudades  
 ter um/seu fraco /um fraquinho por alguém/qc  
 trazer/levar alguém no coração

ro.	<p>           a avea (pe cineva) in/la inimă            a cădea cu tronc la inimă            a face (cuiva) ochi dulci            a fi / a umbla nebun după cineva            a fi în al nouălea cer            a fi în al șaptelea cer            a fura (pe cineva) cu ochiul            a fura inima (cuiva)             a i se aprinde calcâiele după cineva            a i se scurge/a-i curge cuiva ochii după            cineva            a i se topi inima cuiva            a înghiți (pe cineva) din/cu ochi            a înnebuni după cineva            a iubi (pe cineva) ca/mai mult decât            ochii (din cap)            a iubi/a-i placea la nebunie            a mânca (pe cineva) din/cu ochi            a muri de dragoste pentru cineva            a nu avea ochi decât pentru cineva         </p>	<p>           *ter a alguém no/a coração            *cair com vump/bum no coração            *fazer a alguém olhos doces            *ser/andar louco atrás alguém            *estar no nono céu            *estar no sétimo céu            *roubar a alguém com o olho            *roubar o coração a alguém            *acender-se-lhe os calcanhares atrás            alguém            *derramar-se-lhe/correr-lhe os olhos            atrás alguém            *fundir-se-lhe o coração alguém            * engolir a alguém de/com olhos            *enlouquecer atrás alguém            *amar (a alguém) como/mais que os            olhos (da cabeça)            *amar/gostar a/até loucura            *comer a alguém de/com olhos            *morrer de amor por alguém            *não ter olhos que para alguém         </p>
-----	---	--

a prinde drag de cineva	*apanhar carinho de alguém
a prinde dragoste de/pentru cineva	*apanhar amor/de/por alguém
a sări (cuiva) de gât	*saltar-lhe a alguém de pescoço
a sări în sus de bucurie	*saltar em cima de alegria
a sări într-un picior	*saltar numa perna
a se prăpădi după cineva	*destruir-se de amor por alguém
a se sfârși de dragoste pentru cineva	*acabar-se de amor por alguém
a se topi de dragoste pentru cineva	*fundir-se de amor por alguém
a sorbi (pe cineva) din/cu ochi	*sorver a alguém de/com olhos
a-i arde sufletul după cineva	*arder-lhe a alma atrás alguém
a-i bate inima de emoție	*bater-lhe co coração de emoção
a-i cădea cuiva (cu) drag	*cair-lhe a alguém (com) carinho
a-i cădea/pica bine cineva	*cair-lhe bem alguém
a-i crește inima în piept	*crescer-lhe co coração no peito
a-i curge (cuiva) balele după cineva	*correr-lhe as babas atrás alguém
	*ser-lhe (alguém) querido como a luz dos olhos
a-i fi (cuiva) drag ca lumina ochilor	*ser-lhe querido (alguém) (como a alma)
a-i fi drag (cineva) (ca sufletul)	*fugir-lhe os olhos atrás alguém
a-i fugi (cuiva) ochii după cineva	*saltar-lhe o coração
a-i sălta (cuiva) inima	* saltar-lhe o coração
a-i zburda (cuiva) inima	*zunir-lhe/chiar-lhe os calcanhares atrás alguém
	*lamber os lábios
a-i sfârâi calcâiele după cineva	*doente de/por amor
a-și linge buzele (după ceva)	
bolnav de/din dragoste	

## Tristeza

pt.	andar de cabeça baixa
	andar/estar/ficar com a lágrima no olho
	andar/estar/ficar com cara de caso
	andar/estar/ficar com cara de pau
	andar/estar/ficar com uma grande cabeça (cachola/pinha/mona)
	andar/estar/ficar com/de cara amarrada/fechada
	andar/estar/ficar de cara ao lado
	andar/estar/ficar de monco caído
	andar/estar/ficar de orelha baixa/caída
	andar/ficar de beiça caída/beiço caído
	andar/ficar de cara à banda
	beber lágrimas e gemidos
	cair (alguém) das nuvens
	cair (alguém) dos céus
	cair a alma aos pés

cair da burra abaixo  
 cair da cabeça aos pés  
 cair das alturas  
 cair de cú  
 cair de queixos  
 cair o coração aos pés  
 chorar baba e ranho (fam)  
 chorar como (que nem) uma Madalena  
 chorar como uma vaca  
 chorar lágrimas como punhos  
 chorar pelas barbas abaixo  
 chorar rios de lágrimas  
 chorar/berrar como (que nem) um bezerro/vitelo  
 desmamado  
 chorar/verter lágrimas de sangue  
 cortar-se o coração a alguém  
 desfazer-se/debulhar-se em lágrimas  
 engolir as lágrimas  
 estar (muito) em baixo  
 estar com/ter cara de enterro  
 estar com/ter cara de velório  
 estar com/ter os olhos rasos de água  
 estar de cabeça inchada  
 estar num mar de lágrimas  
 ficar de queixo caído  
 quebrar-se o coração  
 roer o peito a alg.  
 sentir dó/dor de alma  
 sentir uma aperto de/na alma  
 sentir/ter um nó na garganta  
 ter a lágrima ao canto do olho  
 ter a morte no coração  
 ter cara de enjoado  
 ter cara de excomungado  
 ter cara de missa de sétimo dia  
 ter lágrimas na voz  
 ter o coração pesado  
 vir as lágrimas aos olhos

ro.	a avea ceva pe inimă	*ter algo no coração
	a avea ceva pe suflet	*ter algo na alma
	a avea inima albastră	*ter o coração azul
	a avea inima neagră	*ter o coração preto

a avea/a simți un ghimpe la/în inimă/în cuget	ter/sentir um espinho no coração/no pensamento
a fi cu moartea în suflet	*estar com a morte na alma
a fi întors pe dos	*estar virado ao avesso
a i se frânge inima	*quebrar-se-lhe o coração
a i se îneca corabiile	*afundar-se-lhe os barcos
a i se urî cu viața	*odiar-se-lhe com a vida
a încreți /a încrunta sprâncenele	*franzir as sobrancelhas
a înghiți (cu/la) noduri	*tragar com nós
a nu vedea (lumea) înaintea ochilor	*não ver (o mundo) à frente dos olhos
a rămâne cu inima friptă	*fícar com o coração frito/assado
a se sfârși la inimă	*acabar-se a/no coração
a vărsa lacrimi amare	*verter lágrimas amargas
cu lacrimi de sânge	*com lágrimas de sangue
a(-și) lua lumea în cap	*levar-se o mundo na cabeça
a-i cădea fața de supărare	*cair-lhe a cara de aborrecimento
a-i cădea inima la călcâi	*cair-lhe o coração ao calcanhar
a-i da (cuiva) lacrimile	*dar-lhe (a alguém) as lágrimas
a-i da (sau a-i intra) cuiva un cuțit prin inimă	*dar-lhe/entrar-lhe uma faca no coração
a-i fi (cuiva) inima grea	*estar-lhe (a alguém) o coração pesado
a-i fi cuiva inima neagră	*estar-lhe a alguém o coração preto
a-i se rupe inima	*romper-se-lhe o coração
a-i veni (cuiva) lacrimile	*vir-lhe (a alguém) as lágrimas
a-l durea (pe cineva) inima/sufletul	*doer-lhe a alguém o coração/a alma
a-l roade (pe cineva) la ficați	*roer-lhe a alguém os fígados
a-l seca (pe cineva) la ficați	*secar-se-lhe a alguém os fígados
a-l ustura pe cineva inima	*picar-lhe/queimar-lhe a alguém o coração
a-și face inimă rea	*fazer-se coração mau
a-și face sânge rău	*fazer-se sangue mau
a-și frânge mâinile	*romper-se as mãos
a-și înghiți lacrimile	*engolir-se as lágrimas
a-și înghiți plânsul	*engolir-se o choro
a-și purta crucea	*levar a sua cruz
a-și smulge barba	*arrancar-se a barba
a-și smulge părul din cap	*arrancar-se o cabelo da cabeça
a-și strânge fruntea	*franzir a testa
cu lacrimi în glas	*com lágrimas na voz